

TAMPEREEN YLIOPISTO

Alun epävarmuudesta kohti vuorovaikutteisia
mentorointikäytäntöjä
Lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ELINA VISALA-VUORINEN

Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA VISALA-VUORINEN: Alun epävarmuudesta kohti vuorovaikuttavia mentorointikäytäntöjä. Lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, millainen on lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi ja millaista hyötyä mentoroinnista on lastentarhanopettajamentorin omalle lastentarhanopettajan työlle. Tutkimuksen kohteena olivat lastentarhanopettajat, jotka olivat osallistuneet mentorointikoulutukseen ja aloittaneet mentoroinnin omissa työyhteisöissään. Lastentarhanopettajat toimivat vertaismentoreina omille kollegoilleen, ja mentorointi oli muodoltaan vertaisryhmämentorointia.

Aineistona oli valmis aineisto, joka on koottu erään yli 100 000 asukkaan kaupungin varhaiskasvatuspalvelujen mentorointihankkeen yhteydessä. Mentorointihankkeessa on valmennettu ja koulutettu mentoreita varhaiskasvatuspalveluihin. Hanke käsittää koko varhaiskasvatushenkilöstön mentorointitoiminnan kehittämisen. Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuksen kohteena olivat lastentarhanopettajat. Aineistona oli kolme focus group -haastattelua. Haastatteluissa oli haastateltu yhteensä yhdeksää lastentarhanopettajaa.

Teoreettinen viitekehys keskittyy mentorointiin ja varhaiskasvatuksen ammattilaisiin. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, ja analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysia, teemoittelua ja tyypittelyä. Analyysin tuloksena on selvitetty lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä sitä, millaista hyötyä mentoroinnista on ollut lastentarhanopettajamentorin omalle työlle.

Tulosten mukaan haastateltujen lastentarhanopettajien mentoriksi kasvamisen prosessi on edelleen kesken. Kokemus on tähän asti ollut kaikilla haastatelluilla hyvä. Mentoriksi kasvamisen prosessiin ovat vaikuttaneet mentorin työyhteisö eli kollegat ja johtaja sekä mentorien vertaisryhmä. Mentoriksi kasvamisen prosessin aikana mentorit ovat kohdanneet monenlaisia haasteita. Selkeimmin aineistosta nousi esiin aika. Suurin osa mentoreista koki ajan puutteen merkittävimpana haasteena mentoroinnissa ja mentoriksi kasvamisen prosessissa. Mentorit kokivat saavansa myös itse paljon hyötyä mentoroinnista. Monet kokivat oman ammatillisuutensa ja ammatillisen osaamisensa vahvistuneen mentorointiprosessin myötä. Mentorointi tarjosi oivan tilaisuuden kollegiaaliselle keskustelulle, jolle kiireisessä päiväkotityössä on harvoin aikaa. Monet mentoroinnin myötä kehittyneet taidot siirtyivät myös mentorin omaan lastentarhanopettajan työhön. Tuloksissa myös esitellään, millaisena mentorit näkevät oman roolinsa mentorina. Määritelmässä painottui rinnalla kulkija, joka hienovaraisesti tukee aktoria ja hänen kehittymistään. Nuoremmille kollegoille mentorit toimivat myös aktiivisempaan oppaana, joka ohjaa ja opettaa. Kaiken kaikkiaan kokemukset mentoroinnista olivat positiivisia. Tutkimuksen perusteella mentorointi henkilöstön kehittämisen menetelmänä tulisi tuoda tutuksi kaikissa päivähoito-yksiköissä. Mentoroinnista on hyötyä niin mentoreille kuin koko työyhteisöllekin.

Avainsanat: mentorointi, vertaismentorointi, varhaiskasvatus, rooli

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MENTOROINTI.....	6
2.1	MENTOROINTI KÄSITTEENÄ	7
2.2	MENTOROINNIN LÄHIKÄSITTEET	8
2.3	MENTORI JA AKTORI	9
2.4	MENTORINTISUHDE	12
2.5	VERTAIS- JA RYHMAMENTOROINTI	15
3	VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTI.....	17
3.1	AMMATILAISET VARHAISKASVATUKSESSA	17
3.2	AMMATILLINEN OSAAMINEN JA OPPIMINEN	18
3.3	AMMATILLINEN ROOLI TYÖYHTEISÖSSÄ	20
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6	TULOKSET.....	30
6.1	MENTORIKSI KASVAMISEN PROSESSI	30
6.1.1	<i>Lähtökohdat ja kimmokkeet.....</i>	<i>31</i>
6.1.2	<i>Alun epävarmuudesta kohti vakiintuneiden käytäntöjen keskivaihetta</i>	<i>33</i>
6.1.3	<i>Ongelmia ja haasteita.....</i>	<i>34</i>
6.1.4	<i>Työyhteisön merkitys</i>	<i>40</i>
6.1.5	<i>Vertaisryhmän merkitys.....</i>	<i>44</i>
6.1.6	<i>Mentorointitaitojen kehittyminen</i>	<i>45</i>
6.2	VERTAISMENTOROINNIN MERKITYS MENTORIN OMAN TYÖN TUkena	48
6.2.1	<i>Ammatillisen osaamisen kasvu</i>	<i>48</i>
6.2.2	<i>Mentorin monet roolit.....</i>	<i>50</i>
6.2.3	<i>Mentorointi – moniammatillisesti vai ammattikohtaisesti?</i>	<i>53</i>
7	POHDINTA	56
7.1	TULOSTEN TARKASTELU	56
7.2	JOHTOPÄÄTÖKSET	63
7.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	65
7.4	TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ.....	66
7.5	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	68

1 JOHDANTO

Monet ovat joskus olleet mentoroinnin kohteena; saaneet apua työkaverilta tai esimieheltä, joka on tarjonnut omaa kokemustaan ja osaamistaan henkilön käyttöön ja näin edistänyt henkilön kehittymistä (Alred, Garvey & Smith 2000, 17). Työelämän muutokset koskettavat lähes jokaista. Monet vaihtavat työpaikkaa ja koko uraa monissa eri elämänvaiheissa, eikä nykyään ole enää tyypillistä olla yhdessä työpaikassa uran alusta eläkeikään asti. Kiire ja jatkuvat muutokset leimaavat tämän päivän työelämää. Nämä tekijät luovat haasteita, joihin mentorointi voi vastata. Mentorointia kaipaavat sekä uraansa aloittelevat ammattilaiset että jo pitkän uran tehneet kokeneet osaajat. Mentorointi herättää keskustelua arjessakin ja se on ollut viime aikoina esillä muun muassa kasvatusalan ammatti- ja järjestölehdissä. Esimerkiksi Lastentarha-lehdessä (5/14) professori Lasse Lipponen kertoo, että vertaisryhmämentorointi on tehokas tapa tukea työelämään siirtymistä ja työhön kiinnittymistä. Mentorointi on ollut esillä myös mediassa ja esimerkiksi naistenlehdissä. Olivia-lehdessä, joka on noin kolmekymppisille suunnattu naistenlehti, oli mentoroinnista juttusarja teemalla paremman työelämän metsästyks. Sarja alkoi numerosta 12/2014.

Mentorointia on tutkittu paljon eri ammattiryhmissä ja eri aloilla. Siitä on olemassa sekä ulkomaista että suomalaista tutkimusta. Mentorointia on tutkinut muiden muassa Merja Karjalainen (2010) väitöskirjassaan Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Mentoroinnista on tehty myös paljon pro gradu -tutkielmia. Mentorointia sivutaan muutamissa varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielmissa. Niissä mentorointia on käsitelty muun muassa johtajien näkökulmasta. Kasvatustieteissä mentorointia on tutkittu enimmäkseen luokanopettajien ja koulun kontekstissa. Nummenmaan ja Välijärven (2006) toimittamassa kirjassa Opettajan työ ja oppiminen on Jokisen ja Sarjan kirjoittama artikkeli Mentorointi uusien opettajien tueksi. Artikkelissa esitellään erään tutkimushankkeen tuloksia siitä, miten ryhmissä ja pareittain tapahtuva mentorointi ja dialogi mentoroinnissa edistävät uusien opettajien työssä oppimista ja uusien toimintamallien kehittymistä. Opetuslallalla on tehty toimintatutkimushanke (2008–2010) Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi (Verme). Sen tuloksena on kiteytynyt menetelmä vertaisryhmämentorointi. Mentorointi lastentarhanopettajien näkökulmasta on oma kiinnostuksen kohteeni, mutta sitä ei juuri ole tutkimuksissa käsitelty. Varhaiskasvatuksessa mentorointia ovat tutkineet muiden muassa Karila

ja Kupila (2010). Heidän tutkimuksensa esitellään Työsuojelurahaston loppuraportissa Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa.

Suomalaiset päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä, joissa työskentelee eri koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Ammattilaisten tulee hallita muutoksia ja olla jatkuvasti valmiita oppimaan uutta. (Karila & Kupila 2010, 12.) Kiire ja muutokset luovat tarpeen mentoroinnille.

Minua mentorointi kiinnostaa lastentarhanopettajan näkökulmasta. Olisin kaivannut mentoria ensimmäisten työkokemusten aikana, kun olin vasta hiljattain valmistunut ja oma ammatillinen identiteettini ei ollut vielä kovin vahva. Monilla työpaikoilla on oletuksena, että koulutettu ihminen osaa hoitaa työnsä. Itse sain harvoin perehdytystä työhön, mutta totesin, että tekemällä oppii. Ongelmatilanteissa kysyin työkavereilta, miten missäkin tilanteissa olisi hyvä toimia ja miten asiat hoidetaan.

Kiinnostukseni kohteena on lastentarhanopettajien vertaismentorointi ja mentoriksi kasvamisen prosessi. Minua kiinnostaa mentorin oma mentoriksi kasvamisen prosessi ja se, millainen merkitys vertaismentoroinnilla on mentorin työn tukena. Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrin selvittämään, millainen on mentoriksi kasvamisen prosessi sekä minkälainen on vertaismentoroinnin merkitys lastentarhanopettajan työn tukena vertaismentorin kokemana. Aineistona ovat lastentarhanopettajien focus group -haastattelut. Aineisto on valmis aineisto, joka on koottu suomalaisen, yli 100 000 asukkaan kaupungin varhaiskasvatuspalvelujen mentorointihankkeen yhteydessä.

2 MENTOROINTI

Mentorointia on käytetty vuosituhansien ajan, ennen kuin sitä on edes alettu kutsua mentoroinniksi. Näin ollen se on eräs vanhimpia kehittämisen keinoja. Mentorointi on ollut toimiva tapa siirtää osaamista henkilöltä ja sukupolvelta toiselle. Perinteisesti mentorointi on nähty formaalina prosessina, jossa vanhempi, kokeneempi henkilö auttaa ja ohjaa nuorempaa. Vanhemman henkilön tehtävänä on ollut opastaa ja valmistaa nuorempaa henkilöä johonkin tiettyyn tehtävään tarjoamalla ammatillista ohjausta ja rohkaisua. Tunnetuin esimerkki on mestarin ja oppipojan suhde, jossa ammatti opittiin mestaria seuraamalla. Mestari toimi roolimallina, joka jakoi neuvoja ja vihjeitä. Oppipoika oppi kuuntelemalla, samaistumalla ja itse kokeilemalla. Kun ammasteista tuli tietoorientoituneempia, monilta aloilta unohtui lähes kokonaan perinteinen oppipoikamallin mukainen oppiminen. Ajateltiin, että vain oppilaitoksissa ja kirjojen avulla voi oppia laaja-alaista tietoa. (Kupias & Salo 2014, 12–13; Shea 2002, 7.)

Nykyään mentorointi nähdään tehokkaana henkilöstön kehittämisen menetelmänä. Mentorointia käytetään eri organisaatioissa moniin tarkoituksiin: perehdyttämiseen, kehityksen tukemiseen, työuralla etenemiseen, työssäoppimisen tukemiseen, muutosten helpottamiseen, uusiin työtehtäviin ja projekteihin sopeutumiseen ja muutosohjelmien läpiviemiseen. (Alred, Garvey & Smith 2000, 8–9.) Monilla aloilla mentorointia käytetään muun muassa uusien työntekijöiden ohjaamiseen ja taitojen kehittämiseen sekä työhön liittyvän stressin hallintaan (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 18; Jokinen & Sarja 2006, 184). Mentorointisuhteet voivat olla eri pituisia, lyhyitä ja pidempi kestoisia (Shea 2002, 7). Mentorointi on ainutlaatuinen suhde. Ei ole kahta samanlaista mentorointisuhdetta. (Eby, Rhodes & Allen 2010, 10.)

Suomessa mentorointi on alkanut viime vuosina kiinnostaa muun muassa sen vuoksi, että lähivuosina eläkkeelle on siirtymässä suuri määrä ihmisiä. Näiden ihmisten mukana organisaatioista saattaa kadota paljon hiljaista tietoa eli arvokasta kokemuseräistä tietoa, jota ei voi pelkästään kirjoista tai koulutuksessa oppia. Mentorointi voidaan nähdä yhtenä keinona hiljaisen tiedon siirtämiselle kokeneilta työntekijöiltä nuoremmille ja aloitteleville. (Leskelä 2006, 164; 2007, 155.)

Arkea elämällä, yhdessä olemalla ja instituutioissa toimimalla omaksutaan hiljaista tietoa (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 7). Mentorointia pidetään tehokkaana keinona jakaa osaamista, jota henkilöt ovat pitkän työuransa aikana keränneet omalta alaltaan (Kupias & Salo 2014, 14).

2.1 Mentorointi käsitteenä

Monenlaista sisällöltään, toteutustavaltaan ja tarkoitukseltaan erilaista toimintaa kutsutaan mentoroinniksi. Mentorointi- ja mentori-käsitteiden käyttö kuitenkin vaihtelee suuresti. Monenlaisista kahdenkeskisistä vuorovaikutussuhteista käytetään käsitettä mentorointi. (Leskelä 2007, 156–157.)

Mentoroinnin monitahoisuus hankaloittaa mentoroinnin olemuksen hahmottamista. Mentorointia käytetään moneen eri tarkoitukseen, siitä voi hyötyä monella eri tavalla ja sitä voivat järjestää monet eri tahot. Mentorointi voi olla suunnitelmallista ja ohjattua tai spontaania ja vapaamuotoista. Mentoroinnilla edistetään ensisijaisesti joko organisaation tai yksilön tavoitteita. (Leskelä 2007, 167.) Mentoroinnin tarkoituksena voi olla niin ammatillinen kuin henkilökohtainen kasvaminen ja kehittyminen (Anderson & Shannon 1995, 30). Mentorointi on tavoitteellista toimintaa. Mentori tarjoaa tietoaan, näkemystään, näkökulmia tai viisauttaan, joka on hyödyllistä toiselle eli aktorille. Mentorointia voi tarjota kuka tahansa, milloin tahansa ja lähes tulkoon missä vain. Mentorointi voi olla lyhytaikainen tapahtuma tai elinikäinen ihmissuhde. Mentorointi on prosessi, jossa mentori ja aktori työskentelevät yhdessä määrittääkseen ja kehittääkseen aktorin taitoja. Mentorin tehtävänä on auttaa ja rohkaista aktoria saavuttamaan tarvittavat tiedot ja taidot. Mentorointia voi joskus tapahtua myös lähes huomaamatta. Joku voi sanoa tai tehdä jotakin merkityksellistä, millä on huomattava vaikutus johonkin toiseen ihmiseen. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15; Shea 2002, 8) Mentorin tehtävänä on tukea aktoria löytämään omat piilevät kyvyt ja oman kasvupotentiaalin sekä kannustaa aktoria kehittämään niitä (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15). Juusela (2010, 10–13) korostaa mentorointiprosessin suunnitelmallisuutta. Prosessissa luodaan tehokkaat mentorointisuhteet, tuetaan toivottuja muutoksia osallistujissa sekä lopuksi arvioidaan mentorin, aktorin ja organisaation saamia hyötyjä. Onnistunut mentorointiprosessi alkaa suunnittelulla. Tämän jälkeen mentorointi aloitetaan ja määritellään sen suunta. Mentorointitapaamiset ovat prosessin tärkein osa. Ohjelman läpiviennin jälkeen vuorossa on vielä seuranta ja arviointi. Arvioinnin tarkoituksena on arvioida aktorin kehittymistä ja koko mentorointiprosessin onnistumista.

Niemi ja Siljander näkevät käsityksen oppimisesta aktiivisena prosessina mentoroinnin perustana. Mentorin tehtävä on tukea aktoria muutosten keskellä kehityksen saavuttamiseksi (Niemi & Siljander 2013, 42).

2.2 Mentoroinnin lähikäsitteet

Mentorointi on eräs kehittämis- ja ohjausmenetelmä muiden joukossa (Kupias & Salo 2010, 19). Vakiintuneita rinnakkaisia käsitteitä mentoroinnille ovat muun muassa konsultointi, neuvonta, työnohjaus, perehdyttäminen ja tiedon jakaminen. (Leskelä 2007, 156–157.) Mentoroinnin, valmennuksen ja työnohjauksen välillä ei aina ole suurta eroa. Valmentaminen voi olla esimerkiksi tietyn tehtävän opastamista ja työnohjaus taas laajempaa työhön liittyvää opastusta, joka keskittyy vain työhön. Mentorointi menee valmentamista ja ohjausta pidemmälle tarjoamalla tukea myös henkilökohtaisella tasolla. (Alred, Garvey & Smith 2000, 27.)

Mentoroinnilla on yhtymäkohtia ohjauksen, tutoroinnin ja työnohjauksen kanssa. Mentorointi eroaa työnohjauksesta siinä, että mentorilta ei vaadita erityistä koulutusta vaan ennen kaikkea työkokemusta. (Jokinen & Sarja 2006, 188.) Mentorointi kuuluu työelämään kun taas tutorointi on esimerkiksi yliopistoissa tapahtuvaa opiskelijoiden ohjausta. (Förbom 2003, 101). Tutoroinnissa vanhempi opiskelija eli tutori toimii ohjaajana ja tietopankkina uusille opiskelijoille (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 79). Kupiaksen ja Salon (2014, 19) mukaan mentorointi voi olla tukemassa perehdyttämistä, mutta perehdyttämistä varten pitää työpaikoilla olla omat fooruminsa. Mentorointi ei myöskään ole coachingia tai työnohjausta, sillä mentoroinnin tarkoituksena on hyödyntää mentorin oman alan osaamista ja kokemuksia. (Kupias & Salo 2014, 19.) Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012, 83) mukaan mentorointi eroaa työnohjauksesta myös siinä, että mentorointi on kansainvälisesti tunnettu käsite kun taas työnohjaus on suomalainen käsite. Työnohjaaja on henkilö, jolla on erityinen työnohjaajan koulutus, mutta mentori työskentelee aktorin kanssa samalla alalla, jolloin mentorin tarkoitus on nimenomaan jakaa omaa tietoa ja kokemusta omasta työstään, jota aktorin on mahdollista hyödyntää omassa ammatillisessa kehittymisessään. Juuselan (2010, 5) mukaan muihin ohjausmuotoihin verrattuna mentorointisuhde on ennen kaikkea vuorovaikutussuhde ei vain ammatillinen suhde. Kun työnohjauksessa tarkastellaan vain työhön liittyviä asioita, mentoroinnissa keskeistä on työ ja ihminen kokonaisuudessaan.

2.3 *Mentori ja aktori*

Aktori-sanaa käytetään viitattaessa henkilöön, joka on mentoroinnin kohteena eli mentoroitavana. Juuselan (2010, 18) mukaan aktiivinen aktori ilmaisee halunsa itsensä kehittämiseen sekä tuo esille omat näkemyksensä ja ajatuksensa. Aktori on avoin uusille ideoille ja näkökulmille. Aktori myös osaa ja haluaa antaa palautetta. Aktori-sana on saanut myös kritiikkiä. Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012, 79) mukaan sana aktori on ongelmallinen, koska suomen kielessä se vaikuttaa kömpelöltä englanninkielisen sanan muunnokselta. He käyttävät mieluummin jotain toista sanaa. Tässä tutkimuksessa käytän termiä aktori, kun tarkoitan henkilöä, joka on mentoroinnin kohteena. Aktori kuvailee paremmin mentoroinnin toista aktiivista osapuolta kuin sana mentoroitava, joka näyttäytyy passiivisempänä.

Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2010, 20) mukaan mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokenempi mentori toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana ja auttaa häntä kehittämään omaa työtään. Tämä muistuttaa keskiaikaista mestari-oppipoika-suhdetta. Nykyään mentorointi nähdään vuoropuheluna, keskusteluna ja dialogina, ei vain yksisuuntaisena ohjauksena (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 23; Heikkinen & Huttunen 2008, 204). Mentoroinnissa kokenut mentori ohjaa nuorempaa tai kokemattomampaa aktoria. Mentorointi on vuorovaikutussuhde, joka perustuu molemminpuoliselle luottamukselle. Mentorin tehtävä on auttaa aktoria tämän ammatillisessa kasvussa. Aktori on henkilö, joka haluaa kehittää omaa osaamistaan. (Kupias & Salo 2014, 11–12.) Mentorin tehtävänä ei ole kloonata itseään, vaan auttaa aktoria kehittymään parhaaksi mahdolliseksi omassa ammatissaan (Pitton 2006, 1). Mentori toimii roolimallina, ja hänen tehtävänä on toimia aktorin tukena, kuunnellen, kysellen, neuvoen, haastaen, selventäen, ymmärtäen, hyväksyen, rohkaisten ja palautetta antaen. (Anderson & Shannon 1995, 32.) Mentorin tehtävänä ei ole tehdä päätöksiä aktorin puolesta eikä kertoa mitä ja kuinka asioita tulisi tehdä. Aktorin tulee itse tehdä ajatustyö, ja mentorin tehtävänä on tukea aktoria tässä prosessissa. (Pask & Joy 2007, 11.) Mentorit jakavat kokemuksiaan, esimerkkejä ja toimintamalleja. He auttavat aktoria, reflektion ja harjoittelun avulla, ottamaan vastuun aktorin omasta kehittämisestä. (Portner 2003, 8.)

Alredin, Garveyn ja Smithin (2000, 4) mukaan mentoroinnissa taitavampi ja enemmän kokemusta omaava henkilö toimii vähemmän kokeneen henkilön roolimallina, opettajana, tukijana, rohkaisijana ja neuvojana. Mentoroinnin tavoitteena on aktorin ammatillinen ja henkilökohtainen kehittyminen. Mentorintisuhte on hyväksi sen molemmille osapuolille. Kupiaksen ja Salon (2014,12) mukaan mentoroinnin tavoitteena on aktorin kehittyminen ja oppiminen. Mentoroinnin

myötä myös mentorilla on mahdollisuus oppia, jos hän osaa ottaa vastaa aktorin ajatuksia sekä reflektoida saatuja kokemuksia. Pittonin (2006, 4) mukaan mentorointi tarjoaa mentorille mahdollisuuden uuden oppimiseen. Mentorinti lisää mentorin omaa työtyytyväisyyttä. Shean (2002, 24) mukaan parhaimpia mentoreita ovat henkilöt, jotka näkevät olevansa oman kehittymisensä jatkuvassa prosessissa. Niin aktorit kuin mentor itse oppivat ja kehittyvät koko ajan. Maailmamme muuttuu joka päivä, eikä meidän ole mahdollista saavuttaa tiettyä tietotaitoa, joka on kaiken kattava koko loppuelämän. Jatkuva kehittyminen ja uuden oppiminen on välttämätöntä. (Shea 2002, 24.)

Mentoroinnissa mentorit itse arvostavat mahdollisuutta pedagogiseen keskusteluun kollegoiden kanssa. Mentorit myös haluavat oppia uutta, ja he voivat saada hyviä ideoita aktoreilta. Mentorit myös arvostavat mahdollisuutta reflektoida omaa ammatillisuuttaan. Monet mentorit näkevät mentoroinnin mahdollisuutena omalle oppimiselle ja kasvulle. (Shaw 1995, 265–266.)

Mentorin tehtävänä on auttaa ja tukea aktoria saavuttamaan tietoja ja taitoja, joita aktori työssään tarvitsee. Hyvä mentori samaistuu, arvioi, valmentaa ja ohjaa aktoria. Mentori toimii roolissaan parhaiten, kun hän osaa samaistua ja asettua aktorin asemaan. Tällöin mentori voi ymmärtää aktorin tarpeita ja ideoita sekä rohkaista aktoria jakamaan ja refleктоimaan kokemuksiaan. Mentorin ja aktorin suhde perustuu yhteiselle luottamukselle, kunnioitukselle ja ammatillisuudelle. (Portner 2003, 7.)

Hyvälle mentorisuhteelle ei ole valmista mallia. Mentori ja aktori voivat olla esimies ja alainen, saman tai eri tiimin jäseniä eli vertaisia, toisilleen tuttuja tai toisilleen ennestään tuntemattomia. Yhteistä erilaisille mentorointisuhteille on se, että aktori alkaa ajatella asioita uudella tavalla. Mentorin tehtävänä on edistää muutoksen tapahtumista. (Alred, Garvey & Smith 2000, 25) Hyvällä mentorilla on kokemusta ja hän on pitänyt oman ammatillisen osaamisensa ajan tasalla. Hyvä mentori pitää ihmisistä ja on hyvä kuuntelija. Hänellä on hyvät vuorovaikutustaidot ja hän kykenee puhumaan vaikeistakin asioista. Mentori haluaa auttaa kollegoitaan eteenpäin. Hän on kiinnostunut omasta kehittymisestään ja on halukas oppimaan jatkuvasti uutta. (Juusela 2010, 21.) Leskelän (2007, 159–160) mukaan mentorilla ei yleensä ole erityistä ohjauskoulutusta. Mentorit ovat tyypillisesti kokeneita omalla alallaan, mutta heillä ei ole kokemusta toisen ihmisen ohjaamisesta.

Karjalainen (2010, 8) näkee mentoroinnin ohjauksen muotona. Mentorointisuhde rakentuu perinteisesti kahden työntekijän välille. Mentorina toimii yleensä kokeneempi, vahvan asiantuntijuuden omaava työntekijä, joka tuntee työpaikan ja sen käytännöt pidemmältä ajalta.

Aktori taas on vähemmän kokenut työntekijä. (Karjalainen 2010, 10.) Mentoroinnin lähtökohtana ovat yksilön, organisaation tai yhteisön tarpeet. Työssä ja työpaikoilla tapahtuu koko ajan uuden oppimista, ja jokaisella työntekijällä on vastuu omasta urakehityksestään. Mentorointia tarvitaan työpaikoilla, sillä kenenkään ei pitäisi joutua selviytymään uusista tilanteista yksin. (Karjalainen 2010, 13.)

Aktorin saamat hyödyt mentoroinnista voivat olla monenlaisia. Hyödyt voivat olla välineellisiä, henkisiä tai aineellisia. Välineellisillä hyödyillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että aktori saa itselleen neuvojan ja hyödyllistä informaatiota, aktorin urakehitys nopeutuu ja hänen mahdollisuutensa saada monenlaisia, uudentyyppisiä työtehtäviä lisääntyvät. Henkisiä hyötyjä ovat muun muassa aktorin itsetunnon ja itsevarmuuden vahvistuminen, työmotivaation lisääntyminen, itsensä kehittämisen halun vahvistuminen, tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen, työ- ja uratyytyväisyyden lisääntyminen, työstä johtuvan stressin väheneminen, omatoimisuuden lisääntyminen ja yleinen voimaantuminen. Aineellista hyötyä voi olla aktorin palkan kohoaminen. Mentorointi auttaa aktoria myös tunnistamaan ja kehittämään omia kykyjään. Aktorin tiedot ja taidot lisääntyvät, ja muutoksia voidaan havaita aktorin asenteissa ja käyttäytymisessä. Aktori kasvaa ammatillisesti omassa työtehtävässään. (Leskelä 2007, 168–169.) Mentoroinnista on monenlaista hyötyä. Aktorille mentoroinnin hyöty näkyy esimerkiksi tehokkaampana ja nopeampana oppimisena, luottamuksen kasvuna ja uusien näkökulmien avautumisena. Mentorin kyky työskennellä erilaisten ihmisten kanssa kehittyä, ja hän saa tyydytystä toisten ihmisten auttamisesta. Esimiehet saavat motivoituneita ja tehokkaita alaisia, ja koko organisaatio hyötyy, kun työntekijät ovat sitoutuneempia, taitavampia ja motivoituneempia mentoroinnin ansiosta. (Alred, Garvey & Smith 2000, 26.)

Portnerin (2003, 3) mukaan monet mentorit ovat huomanneet oman osaamisensa kehittyneen mentoroinnin myötä. Leskelän (2007, 170) mukaan mentorin saamia hyötyjä ovat esimerkiksi lisäsisällön saaminen työhön. Myös arvostus, tyytyväisyys, omanarvontunto ja motivaatio lisääntyvät. Mentoroinnin myötä mentori pystyy kehittämään omia johtamis- ja vuorovaikutustaitojaan.

2.4 Mentorointisuhde

Kupias ja Salo (2014, 14–18) ovat kuvanneet mentoroinnin kehittymistä neljän eri sukupolven mentoroinnin avulla. Kun työelämässä on tapahtunut muutoksia ja oppimiskäsityksiä on muutettu, on uuden sukupolven mentorointi astunut esiin. Ensimmäisen sukupolven mentoroinnissa mentorinnin keskiössä on ollut mentor, joka siirtää tietonsa ja osaamisensa toimenpiteen kohteena olevalle mentoroitavalle. Mentoroitavan tehtävänä on ollut ottaa tiedot ja neuvot vastaan, mikä on passivoanut mentoroitavaa. Toisen sukupolven mentoroinnissa mentoroitavasta tuli aktori, kun oivallettiin oppijan oman toiminnan merkitys. Tietoa, osaamista ja kokemuksia ei voi vain siirtää mentorilta aktorille, vaan aktorin täytyy itse pohtia asioita oppiakseen ja ymmärtääkseen. Toisen sukupolven mentorointi nähdään opastavana mentorointina. Kolmannen sukupolven mentoroinnissa aktorin tarpeet ja tavoitteet korostuivat entisestään. Mentorin tehtävänä on tukea aktoria kuuntelemalla ja keskustelemalla hänen kanssaan. Mentor toimii aktorin oppimisprosessin ohjaajana. Mentorin valmentava ote on onnistuneen mentoroinnin edellytys. Tämä malli parhaimmillaan auttaa aktoria oppimaan ja oivaltavaan mentorin osaamisen yli, mutta riskinä on mentorin osaamisen hukkaaminen. Neljännen sukupolven mentorointi on usein vertaismentorointia. Vertaismentoroinnissa osapuolet keskustelevalle ja kuuntelevat toinen toistaan, eikä kenenkään osaaminen ole ylivertaista. Näin voidaan saavuttaa tasavertainen dialogi, jonka avulla parhaimmillaan saavutetaan jotakin uutta. Tämän päivän työelämässä voidaan käyttää toisen, kolmannen ja neljännen sukupolven mentorointia aina aktoreiden, mentoreiden ja organisaatioiden tarpeiden mukaan.

Eri tutkijoiden mentoroinnin määritelmissä tämä Kupiaksen ja Salon (2014) kuvaama mentoroinnin kehitys on havaittavissa. Uusimmissa mentoroinnin määritelmissä mentorin aseman auktoriteettina on korvannut tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde, jonka tavoitteena on molemminpuolinen kehittyminen. Esimerkiksi Niemi ja Siljander painottavat teoksessaan Uuden opettajan mentorointi (2013) aktorin ja mentorin tasavertaista asemaa kuvaamalla mentorointisuhdetta tiedon ja osaamisen yhteiseksi rakentamiseksi. Tätä he kutsuvat dialogisuudeksi. Niemi ja Siljander (2013, 42) määrittelevät dialogisuuden yhdeksi mentoroinnin tunnuspiirteeksi. Myös Jokinen ja Sarja (2006, 189) painottavat mentorin ja aktorin välistä yhteistyötä ja dialogia. Mentorointi perustuu molemminpuoliseen luottamukseen ja vastuuseen. Mentorointi on tavoitteellista ja se vaatii sitoutumista. Myös Niemi ja Siljander (2013, 43) korostavat mentoroinnin tavoitteellista ja suunnitelmallista luonnetta. Dialogisuus rakentuu mentorin ja aktorin hyvälle suhteelle. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri on edellytys aidolle dialogille. Mentorointi on ajan, huomion ja

kunnioituksen antamista toiselle. Aktorin orastavien mahdollisuuksien huomaaminen ja tukeminen ovat mentorin keskeisempiä tehtäviä. Dialogisuudella he tarkoittavat muun muassa sitä, että mentorointisuhteessa ja -tilanteessa sallitaan keskeneräisyys. Mentorin tulee kuunnella ja avata näkökulmia, ei kritisoida. Jos mentori huomaa ongelman, siihen yritetään löytää ratkaisu. Tiedon ja osaamisen merkityksen yhteinen rakentaminen on dialogisuutta. Uutta opitaan, kun tuttuja asioita nimetään uudelleen. Vanha tieto saa uusia merkityksiä, kun sitä katsotaan uudesta näkökulmasta. Tieto voi olla informaatiota, kokemustietoa, käytännön tietoa tai hiljaista tietoa. (Niemi & Siljander 2013, 42–43.) Pitkälle viety tulkinta mentorin ja aktorin tasavertaisuudesta ilmenee Niemen ja Siljanderin (2013, 43) näkemyksestä, jossa aktori on asiantuntijaksi kehittyvä henkilö, jolla saattaa olla mentoria parempia tietoja ja taitoja.

Monien tutkijoiden määritelmissä korostuu mentorointisuhteen vuorovaikutteisuus. Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 14) kuvailevat mentorointisuhdetta nimenomaan kehittävänä vuorovaikutussuhteena. Mentorointi on tavoitteellista toimintaa, joka noudattaa tiettyjä periaatteita. Myös Leskelä (2007, 159) määrittelee mentoroinnin kahdenkeskiseksi vuorovaikutussuhteeksi, jonka tavoitteena on jonkinlainen kehittyminen. Mentorointi tapahtuu muun työn ohessa, usein työajalla. Maksuttomuus on yksi mentoroinnin ominaispiirteistä. Niemi ja Siljander (2013, 42) määrittelevät mentorointisuhteen ammatilliseksi vuorovaikutus- ja tukemissuhteeksi. Mentorointia on tavoitteellisen ja luottamuksellisen keskustelun käyminen, jolla pyritään parantamaan aktorin ammattitaitoa. Keskustelujen aiheet ovat yleensä käytännönläheisiä.

Vaikka Jokinen ja Sarja (2006, 188) näkevät mentorointisuhteen oppimissuhteena ja pitävät sen tarkoituksena toisen osapuolen ammatillisen kasvun tukemista, he kuitenkin mainitsevat mentoroinnin mahdolliseksi tavoitteeksi myös molempien osapuolten, mentorin ja aktorin, työssä oppimisen. Tällöin toiminta on tasapuolista ja molempia hyödyttävää.

Siinä missä uudemmissa mentorointisuhteen määritelmissä mentorin ja aktorin tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde on keskiössä, eräissä muutamien vuosien takaisissa määritelmissä vaihtelevat tasa-arvoisuus ja mentorin aseman korostaminen. Esimerkiksi Leskelän (2007, 160) mukaan mentorointi edellyttää muun muassa molemminpuolista luottamusta, arvostusta, avoimuutta ja tasa-arvoa. Mentoroinnissa ei ole valta-asemaeroa eikä mentorilla eturistiriitaa. Leskelä kuitenkin sanoo, että aktorin on hyväksyttävä mentori auktoriteetukseen. Mentorilla on tällöin vaikutusvaltaa aktoriin. Jos aktori saa valita vapaasti itselleen mentorin, hän valitsee henkilön, jonka kokee auktoriteetukseen. (Leskelä 2007, 163.) Alredin, Garveyn ja Smithin (2000, 16) mukaan

mentoroinnissa tärkeintä on kahden ihmisen, mentorin ja aktorin, välinen suhde. Tämän suhteen täytyy perustua molemminpuoliselle luottamukselle ja kunnioitukselle. Kuitenkin Alredin ym. (2000, 58) mukaan mentorilla on tietoa, taitoa, kokemusta ja henkilökohtaisia ominaisuuksia, joista aktori voi hyötyä. Tämä siis korostaa mentorin tietoja ja taitoja, ja jättää aktorin passiivisempaan asemaan. Juusela (2010, 18) huomauttaakin, että tasavertaisen suhteen syntyminen vaikeutuu, jos aktori kokee mentorin auktoriteettina, jonka viisautta ei voi kyseenalaistaa tai aktori näkee mentorin vallanpitäjänä, johon on tehtävä vaikutus.

Mentorointisuhde vaihtelee ihmisten ja organisaatioiden mukaan. Se voi olla avoin tai rajattu. Avoimessa suhteessa keskustelun aiheet vaihtelevat tarpeen mukaan, rajatussa suhteessa keskitytään vain tiettyyn aihepiiriin. Mentorointisuhde voi olla julkinen, jolloin kaikki tietävät sen olemassaolon tai sitten se on luottamuksellinen, jolloin vain harvat ovat siitä tietoisia. Muodollisessa suhteessa sovitut tapaamiset ovat aina tietyssä paikassa tiettyyn aikaan, kun taas epävirallisessa suhteessa voidaan keskustella koska tahansa, missä tahansa. (Alred, Garvey & Smith 2000, 24.)

Mentoroinnissa mentori ei edusta mitään tiettyä instituutiota, ammattia tai tehtävää, kun hän kohtaa aktorin. Jos mentori edustaa tiettyä instituutiota tai ammattia, hän joutuu noudattamaan ennalta sovittuja puitteita, jotka määrittelevät hänen tehtävänsä. Nämä puitteet voivat olennaisesti rajoittaa mentoroinnin aihepiiriä ja mentorointisuhdetta. Mentoroinnissa käsiteltävät asiat nousevat aktorin tarpeista ja keskustelut etenevät aktorin ehdoilla. (Leskelä 2007, 160–161.) Mentori auttaa toista ihmistä tulemaan sellaiseksi kuin tämä haluaa, auttamalla häntä käyttämään hyväkseen kykyjään ja lahjojaan (Alred, Garvey & Smith 2000, 16).

Pitkä ajallinen kesto on tyypillistä mentoroinnille, mentorointi voi kestää jopa useampia vuosia. Pitkän keston edellytyksenä on muun muassa se, että mentori ja aktori löytävät yhteisiä mielenkiintoisia keskustelunaiheita, aktori kokee hyötyvänsä mentorista ja mentorilla on edelleen annettavaa aktorille. Pitkissä mentorointisuhteissa korostuvat ystävyysuhteiden tyyppiset piirteet. (Leskelä 2007, 163–164.)

Mentoroinnissa vaaditaan molemminpuolista luottamusta, jotta aktori uskaltaa kysyä neuvoja ja paljastaa oman epävarmuutensa ja kokemuksen puutteen mentorille, työtoverilleen. (Portner 2003, 15.) Aktorin tulee olla sitoutunut mentorointiprosessiin, ja hänen tulee ottaa haasteita vastaan. Aktorin tulee luottaa ja uskoa mentoriinsa. Molempien tulee olla valmiita avoimeen keskusteluun.

Aktorin tulee myös ymmärtää, että oppimiseen ja kehittymiseen liittyy välillä myös riskinottoa. (Alred, Garvey & Smith 2000, 63.)

Mentorointisuhteessa kieli ja sen käyttö korostuvat. Kieli on ajattelun ja kommunikoinnin väline, jonka avulla luomme, ylläpidämme ja kehitämme ihmissuhteita. Kielen merkitys korostuu sekä opetuksessa että oppimisessa. Kielen ohella tärkeää on myös nonverbaalinen viestintä, ilmeet ja eleet. Jokaisessa kohtaamisessa on tärkeää huolehtia myös katsekontaktista ja kuuntelemisesta. Parhaimmillaan mentorin ja aktorin välille syntyy luottamus ja yhteinen kieli, jonka avulla vanhoja käytänteitä kyseenalaistetaan ja pyritään luomaan uutta. (Niemi & Siljander 2013, 45–47.)

Mentoroinnissa eleiden ja ilmeiden merkitystä ei tule unohtaa. Hyvä kuuntelija pitää katsekontaktin ja osoittaa, esimerkiksi nyökkäilemällä, että kuuntelee ja ymmärtää, mitä toinen hänelle kertoo. (Portner 2003, 20–21.) Yksi mentorin tehtävä on vain olla paikalla aktoria varten, kuunnella, olla tukena ja ystävänä (Shea 2002, 31). Mentorin tulee olla innostunut, avoin, empaattinen, motivoiva, rohkaiseva ja hyvä kuuntelija (Alred, Garvey & Smith 2000, 61). Kuuntelu on yksi mentorin tärkeimmistä tehtävistä. Hyvä kuuntelija ei puhu toisen päälle eikä vähättele toisen sanomisia. Aktori voi mahdollisesti löytää ongelmaansa itse ratkaisun ja vähintäänkin saada huojentavan kokemuksen saatuaan asiansa sanottua. (Shea, 2002, 46.) Kupiaksen ja Salon (2014, 121) mukaan hyvä mentorointisuhde on ennen kaikkea kehittävä suhde, jossa molemmilla osapuolilla on halu oppia ja motivaatio kehittyä. Oma osaaminen tuodaan esille, jotta toinen voi oppia siitä.

2.5 Vertais- ja ryhmämentorointi

Leskelä (2007, 164) kuvaa mentoroinnin eri muotoja jatkumona, jonka toisessa päässä ovat spontaanit tilanteet ja toisessa päässä tiukasti ohjatut ohjelmat. Vertaismentoroinnissa mentorina toimii aktorin kollega tai aktorin organisaatiossa tai sen ulkopuolella statukseltaan samassa asemassa oleva tai yhtä kokenut henkilö. Ryhmämentorointi on eräs mentoroinnin erityistapaus. Toisin kuin kahdenkeskisessä vuorovaikutussuhteessa, yhdellä mentorilla on useampi aktori samanaikaisesti läsnä. Usein aktoreilla on jokin syy olla yhtä aikaa vuorovaikutuksessa mentorinsa kanssa. (Leskelä 2007, 164–167.)

Kupiaksen ja Salon (2014, 26-27) mukaan perinteisesti mentorointi on toteutettu parimentorointina, mutta nykyään yhä useammin järjestetään pienryhmämentorointia, jossa yhdellä mentorilla on

useampi aktori. Pienryhmämentorointia käytetään esimerkiksi silloin, jos mentoreista on pulaa ja mukaan haluavia aktoreita on useita. Pienryhmässä osaamista päästään myös jakamaan tehokkaammin, kun useampi ihminen osallistuu keskusteluihin, joissa kokemuksia ja ajatuksia jaetaan. Mentorin rooli ja tehtävät ovat pienryhmämentoroinnissa hieman erilaiset kuin parimentoroinnissa. Pienryhmämentoroinnissa mentorin tulee huolehtia ajan käytöstä ja siitä, että teemoja käsitellään tasapuolisesti. Pienryhmämentoroinnissa täytyy huolehtia usean suhteen luottamuksen luomisesta ja tämän takia varsinkin alussa keskustelu voi olla varovaista. (Kupias & Salo 2014, 27–28.)

Heikkisen ja Huttusen (2008, 205) mukaan nykyään nimenomaan useammat henkilöt kokoontuvat yhteen mentoroinnin merkeissä. Mentorointia ei siis nähdä enää vain kahden ihmisen välisenä suhteena. Useamman henkilön yhteisessä mentoroinnissa korostuvat kokemusten jakaminen ja oppiminen vertaisryhmässä. Vertaismentoroinnissa tieto siirtyy dialogin kautta sekä yhdessä tekemällä. Kenenkään osaaminen ei ole ylivertaista vaan tarkoituksena on kuunnella ja keskustella tasavertaisesti yhdessä. Vertaismentoroinnissa jokaisella on osaamista ja kaikilla on myös opittavaa. Tällöin päästään aitoon dialogiin. Aidossa dialogissa oma osaaminen tuodaan esiin, jotta toiset voivat sitä hyödyntää. (Kupias & Salo 2014; 18, 30–31, 53.)

Vertaisryhmämentorointi perustuu ihmisten väliselle yhdenvertaisuudelle. Vertaisuus ei kuitenkaan merkitse sitä, että kaikki olisivat tietojensa ja kokemustensa suhteen yhdenvertaisia, vaan tavoitteellinen vuorovaikutus perustuu erilaisuuteen. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 59.) Päiväkotien toiminta perustuu tiimityöhön, joten henkilökohtaisen mentoroinnin lisäksi tiimi- ja vertaismentoroinnit ovat merkityksellisiä juuri päiväkodeissa. Vastavuoroista oppimista tapahtuu juuri yhteismentoroinnissa, joissa kokemuksia ja ajatuksia jaetaan puolin ja toisin. (Nummenmaa & Karila 2011, 94.)

3 VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTI

Koska pro gradu -tutkielmani käsittelee lastentarhanopettajien vertaismentorointia, on syytä käsitellä myös varhaiskasvatusta ja päivähoitoa sekä sitä, miksi mentorointia tarvitaan varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa avaan myös roolin käsitettä. Lastentarhanopettajalla on työyhteisössä monta ammatillista roolia, joista yksi on mentorin rooli.

3.1 *Ammattilaiset varhaiskasvatuksessa*

Karilan ja Nummenmaan (2001, 15) mukaan varhaiskasvatus on alle kouluikäisten vuorovaikutuksellista, aikuisten ja lasten välillä tapahtuvaa kasvatuksellista toimintaa, joka toteutuu erilaisissa toimintaympäristöissä. Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät hoiva ja oppimisen tukeminen. Varhaiskasvatus pyrkii vahvistamaan lapsen oppimaan oppimista ja kasvua. Varhaiskasvatus nähdään vuorovaikutusprosessina, jossa lapsi monipuolisen toiminnan, vertaisryhmäkontaktien ja aikuisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana. Varhaiskasvatustyössä tarvitaan moniammatillista, laaja-alaista osaamista. Varhaiskasvatusta toteutetaan päivähoidossa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 2–3; Forss-Pennanen 2002, 25–26.)

Yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä on henkilöstön ammattitaito. Suomalaista päivähoitoa luonnehditaan moniammatilliseksi. Päiväkodeissa työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä erilaisissa ammattitehtävissä. Tärkeää on hyödyntää kaikki osaaminen, joka moniammatilliseen työyhteisöön sisältyy. (Karila & Nummenmaa 2001, 7–8.) Päiväkodissa työskentelee lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, avustajia, johtaja ja mahdollisesti esimerkiksi keittäjä/ruuanjakaja sekä laitoshuoltaja. Lastentarhanopettajan tehtävässä voi työskennellä monilla eri koulutustaustoilla: lastentarhanopettajan tutkinnolla, kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterin tutkinnolla tai sosionomin (AMK) tutkinnolla. Lastenhoitajina voi olla muiden muassa lähihoitajia, päivähoitajia tai lastenhoitajia. Usein yhteen tiimiin kuuluu esimerkiksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa, jotka ovat vastuussa 21 lapsen ryhmästä. Tiimien kokoonpanot vaihtelevat päiväkodeittain ja kunnittain. (Karila & Nummenmaa 2001, 38–40.)

Moniammatillisissa päiväkodeissa työskentelee hyvin erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä. Henkilökunnan ammatillinen asiantuntijuus on painottunut eri tavoin. Henkilökunnan erilainen koulutustausta näkyy epävarmuutena ammattiryhmien oman osaamisen vahvuuksista ja niihin sopivista työtehtävistä. Moniammatillisuuden hyödyt saattavat työyhteisöissä jäädä ammattikuntien keskinäisen kamppailun jalkoihin. Monissa työyhteisöissä onkin ollut ongelmia työssä viihtyvyyden ja jaksamisen kanssa. Henkilökunta kokee oman työnsä merkityksettömäksi tai he kokevat, että koulutus ei vastaa työelämää, eikä osaamista ole voinut hyödyntää tarpeeksi omissa työtehtävissään. (Karila & Nummenmaa 2001, 40–41.)

Karilan ja Kupilan (2010, 73–74) mukaan varhaiskasvatuksen työkontekstia luonnehtivat sijaisuudet ja määräaikaaisuudet. Tällöin on otettava huomioon myös sijaisten perehdyttäminen ja tarve mentoroinnille. Hyvällä perehdytyksellä ja mentoroinnilla on suuri merkitys työelämää aloittelevalle varhaiskasvatuksen ammattilaiselle. Työuran alussa saaduilla kokemuksilla on vaikutuksia myöhemmän uran ja uralla pysymisen kannalta. Mentoroinnissa sekä työuraa aloittelevat että kokeneet työntekijät tuottavat ja ylläpitävät tulkintoja omasta ammatillisuudestaan ja osaamisestaan. (Karila & Kupila 2010, 73.)

Karilan ja Kupilan (2010, 34) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset luonnehtivat päiväkotien toimintaympäristöä muun muassa seuraavin määrittein: kiire, monenlaiset eri työtehtävät, muutokset, epäselvyydet siinä, mitkä ovat kunkin ammattiryhmän vastuut ja velvollisuudet sekä riittämättömät henkilöstöresurssit. Henkilöstövaje ja monet muutokset tuottavat kiireen kokemusta. Kiireestä johtuen arjessa ei juurikaan ole aikaa kollegiaaliselle keskustelulle omasta ammatillisuudesta. (Karila & Kupila 2010, 67 & 73.) Kiire ja kollegiaalisuuden vähyys luovat tarpeen mentoroinnille varhaiskasvatuksessa. Mentoroimista tarvitsevat niin nuoret kokemattomat työntekijät kuin pidemmän työuran tehneet konkarit.

3.2 Ammatillinen osaaminen ja oppiminen

Karilan ja Nummenmaan (2001, 150) mukaan moniammatillinen osaaminen kehittyy parhaiten työssä oppimalla. Työyhteisön jäsenet voivat oppia toinen toisiltaan, ja he voivat oppia yhdessä. Työntekijöiden on oltava valmiita jakamaan omaa erityisosaamistaan, jotta yhdessä ja toinen toisilta oppiminen olisi mahdollista. Nummenmaa ja Karila (2011, 18) luonnehtivat kasvatustyötä

yhteisölliseksi työksi. Moniammatillisen tiimin jäsenillä on erilaista osaamista. Tätä osaamista jaetaan yhteisen tehtävän, työn, suorittamiseksi. (Nummenmaa & Karila, 2011, 31.) Suurin osa ammatillisesta osaamisesta on niin kutsuttua hiljaista tietoa. Ammattilaisten on vaikea pukea sanoiksi, mitä he oikeastaan tekevät ja mihin heidän osaamisensa perustuu. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 5.)

Oppiminen on uusien tietojen ja taitojen omaksumista sekä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymistä. Viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa vallalla on ollut konstruktivistinen näkemys, jonka mukaan opittaessa tieto ei sellaisenaan siirry henkilöstä toiseen, vaan oppija itse rakentaa ja tulkitsee tietoa sekä antaa sille merkityksiä oman tieto- ja kokemustaustastansa avulla. (Valleala 2007, 58–59.)

Ihmiset oppivat erilaisissa elämäntilanteissa, eivät pelkästään koulutuksen puitteissa. Puhutaan elämänlaajuisesta oppimisesta ja elinikäisestä oppimisesta. Oppiminen ei rajoitu koulunkäyntiin vaan se jatkuu koko elämän ajan. Oppimista tapahtuu laajasti elämän eri konteksteissa: työssä, vapaa-ajalla ja koulutuksessa. Oppiminen voidaan jakaa formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaalia oppimista tapahtuu kouluissa, yliopistoissa tai täydennyskoulutuksissa, eli ympäristöissä, jotka on alun perin suunniteltu oppimista varten. Formaali oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman mukaisesti. Formaalista oppimisesta saa todistuksen eli sertifikaatin, joka antaa kelpoisuuden työhön tai opintojen jatkamiseen. Nonformaalia oppimista ovat esimerkiksi työstä saadut kokemukset ja yhteiskunnallisissa tai poliittisissa tehtävissä saadut kokemukset. Nonformaali oppiminen tapahtuu muualla kuin oppimiseen tarkoitetuissa instituutioissa eikä siitä yleensä saa muodollista sertifikaattia. Informaali oppiminen on arkielämän ei-tietoista ja ei-tarkoituksellista oppimista. Tällaista oppimista tapahtuu esimerkiksi sanomalehtiä lukemalla, mediaa ja internetiä seuraamalla sekä arkista elämää seuraamalla, pohtimalla ja keskustelemalla muiden kanssa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 8–9. ; Valleala 2007, 59–60.)

Suomalaiset päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä, joissa työskentelee eri koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Ammattilaisten tulee pystyä hallitsemaan muutoksia ja osoittaa kykyä ja halua oppia uutta. (Karila & Kupila 2010, 12.) Aikuisten kyvystä oppia uusia asioita on olemassa erilaisia mielikuvia, kokemuksia, näkemyksiä ja uskomuksia. Vanha sanonta ”vanha koira ei opi uusia temppuja” on viime aikoina saanut vastinparikseen elinikäisen oppimisen ideologian, jonka mukaan jokaisen on opittava uutta koko ikänsä ja jokaisen on kyettävä oppimaan

koko ajan. (Valleala 2007, 55.) Varhaiskasvatuksen ammattilaiselta vaaditaan vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista (Nummenmaa & Karila 2011, 17).

Ammatillinen osaaminen koostuu tiedoista, taidoista, asenteista, arvoista ja ammattieettisestä vastuusta. (Nummenmaa & Karila 2011, 17–18) Työn kokonaisprosesseja opitaan hahmottamaan kokemusten avulla. Mitä kauemmin työntekijä on erilaisissa työtehtävissä toiminut, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on kokemustensa perusteella hahmottaa asioiden välisiä yhteyksiä ja analysoida työtehtävien kokonaisuuksia. Erityisesti kokeneilla työntekijöillä on runsaasti tämän kaltaisen kokemuksellisen tiedon varaan rakennettua hiljaista tietoa, joka ei välttämättä välity nuoremmille ja vähemmän kokeneille työntekijöille. (Collin 2007, 137–138.)

3.3 Ammatillinen rooli työyhteisössä

Roolin käsite on olennainen, sillä mentorina oleminen on yksi lastentarhanopettajan rooleista hänen toimiessaan työn ohessa mentorina kollegoilleen. Mentorius eli mentorina oleminen osana omaa ammatillisuutta on yksi tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskohde.

Roolin käsitettä käytetään eri merkityksissä. Rooli on abstrakti käsite, ja sen käyttö edellyttää määrittelyä, jotta tiedetään, mihin sillä viitataan. Arkikielessä sillä tarkoitetaan asiayhteydestä riippuen esimerkiksi näyttelijän tekemää henkilöhahmoa, teeskentelevää käyttäytymistä tai tehtävään liittyvää asemaa. (Niemistö 1998, 84.) Paskin ja Joyn (2007, 186) mukaan roolin käsitteen määrittely on hankalaa. Rooli sekoitetaan usein esimerkiksi ammattiin, asemaan tai tehtävään. Rooli ei kuitenkaan ole jotain, jonka joku toinen voi antaa, vaan rooli pitää itse ottaa.

Kopakkalan (2005, 97) mukaan rooli jäsentää vuorovaikutusta. Se myös helpottaa toiminnan tulkintaa. Rooli määräytyy osittain ulkoapäin, muiden odotusten kautta. Yhteen päivään mahtuu monia eri rooleja. Henkilö ottaa vastaan tarjolla olevan roolin ja alkaa käyttäytyä sen mukaan. Esimerkiksi lastentarhanopettaja voi olla aamulla puoliso ja äiti, työpaikallaan hän on tilanteesta riippuen esimerkiksi työntekijä, alainen, työtoveri, opettaja tai kasvatuskumppani riippuen siitä, onko vastaroolissa esimies, kollega, lapsi tai lapsen vanhempi. Mentorin roolissa hän on taas mentorointitilanteissa, joita voi olla keskellä työpäivää. Työpäivän jälkeen rooli on taas joku muu tilanteesta riippuen.

Roolit voi jakaa kolmeen ryhmään: kollektiivisiin, sosiaalisiin ja persoonallisiin. Kollektiivinen rooli on se, jonka havaitsemme heti. Esimerkiksi sukupuoli, koko, ikä, rotu ja muu ulkoinen olemus kertovat meille jotain ja vaikuttavat meihin, halusimme tai emme. Sosiaaliset roolit ovat sopimuksia ja niitä voidaan tarvittaessa muuttaa nopeasti. Esimerkiksi esimies, alainen, opiskelija ja opettaja ovat sosiaalisia rooleja, ja ne edellyttävät toinen toisiaan. Persoonallisia rooleja ovat esimerkiksi sydänystävä tai kateellinen tuttava. Rooleihin liittyy henkilökohtaisia tunteita. Persoonalliset roolit edellyttävät toinen toisiaan, mutta ne eivät ole sopimuksia eikä niitä hetkessä vaihdeta toiseen. Työelämä perustuu sosiaalisiin rooleihin mutta sisältää myös kollektiivisia ja persoonallisia rooleja. Kollegoiden välillä on esimerkiksi ystävyys-suhteita. (Kopakkala 2005, 100–101.)

Rooliodotukset ovat vastavuoroisia vuorovaikutustilanteissa. Jokaisella roolilla on vastarooli. Roolissa toimiminen edellyttää, että toinen henkilö toimii tilanteenmukaisessa vastaroolissa. Aikuisten vuorovaikutustilanteissa korostuvat ensin sosiaaliset roolit, ja vasta tutustumisen kautta yksilöllisyys pääsee esiin. (Niemistö 1998, 86–88.) Tästä mentori ja aktori ovat hyviä esimerkkejä. Mentorina toimiminen edellyttää, että toinen henkilö on tilanteenmukaisessa vastaroolissa eli mentoroitavana.

Ryhmätilanteita voidaan ymmärtää roolin ja vastaroolin vuorovaikutuksena, mutta roolissa toimiminen ja rooliin samaistuminen ovat myös henkilökohtaisia kokemuksia. Yksilö toimii roolin avulla toisten kanssa. Rooli ei ole ainutkertainen tilannereaktio. Se on yksilössä elävä taipumus, joka tarpeen mukaan syttyy ja sammuu. Roolit aktivoituvat tilanteen vaatiessa, ja jotkut käyttämättä jääneet roolit taas ”ruostuvat”. (Niemistö 1998, 90–94.)

Rooliin ja roolissa toimimiseen liittyy virittäytyminen. Kopakkalan (2005, 112) mukaan virittäytyminen muistuttaa keskittymistä ja valmistautumista. Virittäytymisellä tarkoitetaan sitä, että henkilö asettuu sopivaan mielen- ja kehontilaan jotakin tulevaa varten. Esimerkiksi lastentarhanopettaja voi virittäytyä mentorin rooliin ennen alkavaa mentorointihetkeä. Virittäytyessä uuteen tilanteeseen täytyy luopua edellisistä rooleista. Se ei aina ole helppoa. Mieli ja ajatukset voivat olla muualla, tilanne voi tulla yllättäen tai oma energia voi olla vähissä. Roolin vaihtoa ja virittäytymistä voi tukea esimerkiksi hengähdystauolla, vaatteiden vaihdolla tai siirtymällä paikasta toiseen. (Kopakkala 2005, 114.)

Heikkisen ja Huttusen (2008, 209–210) mukaan mentorin rooli vertaisryhmässä poikkeaa mentorin roolista perinteisessä mentoroinnissa. Roolin ottaminen voi olla hämmentävä kokemus, kun mentori on toisaalta vertainen ja toisaalta ryhmän vetäjä.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kiinnostukseni kohteena on lastentarhanopettajien vertaismentorointi ja mentoriksi kasvamisen prosessi. Minua kiinnostaa mentorin oma mentoriksi kasvamisen prosessi ja se, millainen merkitys vertaismentoroinnilla on mentorin työn tukena. Tässä pro gradussa pyrin selvittämään, millainen mentoriksi kasvamisen prosessi on sekä minkälainen on vertaismentoroinnin merkitys lastentarhanopettajan työn tukena vertaismentorin kokemana.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi?
2. Minkälainen on vertaismentoroinnin merkitys lastentarhanopettajan työn tukena vertaismentorin kokemana?

Tutkimuskohteena ovat siis lastentarhanopettajat, jotka toimivat vertaismentoreina omassa työyhteisössään. Lastentarhanopettajat toimivat mentoreina omille työtovereilleen. Mentorointi on muodoltaan vertaismentorointia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä tarkoitus on siis selvittää, millainen lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi on ollut. Mitkä tekijät ovat merkityksellisiä lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessissa. Toisen tutkimuskysymyksen myötä tarkoitus on avata sitä, minkälainen merkitys vertaismentoroinnilla on mentoreille itselleen ja miten vertaismentorointi toimii mentorin oman työn tukena.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Karkeimmillaan laadullinen tai kvalitatiivinen ymmärretään aineiston muodon kuvaukseksi. Pelkistetyimmillään voi sanoa, että laadullinen aineisto on ilmiänsuhtaan tekstiä. (Eskola & Suoranta 2003, 13–15.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja analysointi on mahdollisimman perusteellista. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä, hypoteesittomuus ilmenee siten, että tutkijalla ei ole valmiita ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista, vaan aineistojen tehtävä onkin hypoteesien keksiminen. Aineistojen avulla ei vain todenneta ennestään epäiltyä tilannetta, vaan niiden avulla voidaan löytää uusia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2003, 18–20.)

Aloitin tutkimuksen tekemisen perehtymällä aluksi alan kirjallisuuteen. Tutkimussuunnitelman kirjoitin marraskuussa 2014. Aloin myös kirjoittaa tutkimukseni teoreettista osuutta marraskuukuussa 2014. Tammikuussa 2015 sain aineiston äänitiedostoina. Aineistona ovat lastentarhanopettajien focus group -haastattelut. Aineisto on valmis aineisto, joka on koottu erään yli 100 000 asukkaan kaupungin varhaiskasvatuspalvelujen mentorointihankkeen yhteydessä. Mentorointihankkeessa on valmennettu ja koulutettu mentoreita varhaiskasvatuspalveluihin. Hanke käsittää koko varhaiskasvatushenkilöstön mentorointitoiminnan kehittämisen. Tässä pro gradu -tutkielmassa keskitytään lastentarhanopettajiin. Aineisto sisälsi kolme haastattelua. Haastattelut ovat puolistrukturoituja eli teemahaastatteluja. Yhteensä haastatteluissa on haastateltu yhdeksää eri lastentarhanopettajaa. Ensimmäisessä haastattelussa haastateltavia on kolme, toisessa neljä ja viimeisessä kaksi.

Yleensä tutkija kerää itse aineistonsa. Itse kerättyä aineistoa, joka sisältää välitöntä tietoa tutkimuskohteesta, nimitetään primaariaineistoksi. Joskus kuitenkin on mahdollista saada

käyttöönensä muiden keräämää aineistoa eli sekundaariaineistoa. Esimerkiksi suurissa projekteissa voi olla paljon vielä analysoimatonta materiaalia odottamassa käsittelyä. Uusi, itse alusta alkaen kerätty aineisto ei ole hyvän tutkimuksen edellytys. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 181.)

Minulle sopi aikataulullisesti hyvin valmiin aineiston käyttäminen, sillä aineiston keräämien itse olisi vaatinut aikaa ja paneutumista. Koska aihe oli mielenkiintoinen ja valmista aineistoa oli olemassa, valmiin aineiston käyttäminen oli perusteltua. Valmiin aineiston käyttämisen haasteena on, että itse en ole ollut haastattelutilanteessa läsnä, joten en ole esimerkiksi ollut näkemässä, millaisia ilmeitä ja eleitä haastateltavat ovat haastattelun aikana käyttäneet. Voi siis pohtia, onko jotain oleellista jäänyt puuttumaan tulkintoja tehdessä, kun ne ovat perustuneet täysin kuultuun ääneen, näkemättä itse tilannetta.

Haastattelut olivat kestoaltaan noin tunnin mittaisia. Ensimmäinen haastattelu kesti yhden tunnin ja 20 minuuttia, toinen haastattelu yhden tunnin ja kolmas yhden tunnin ja 20 minuuttia. Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin suunnilleen samat teemat hieman eri painotuksin. Haastateltavilla oli suuri merkitys siihen, mistä teemoista keskusteltiin ja kuinka paljon, sekä tuliko haastattelussa käsiteltyä myös muita aiheita. Myös haastateltavien välisellä vuorovaikutuksella oli merkitystä. Osa haastateltavista oli ainakin jonkin verran entuudestaan tuttuja keskenään, osa taas ei. Puheenvuorot tuntuivat jakautuvat tasaisesti. Haastateltavien välillä oli myös runsaasti vuoropuhelua. Asioita ja kokemuksia kommentoitiin puolin ja toisin. Tämä on ryhmähaastattelujen parasta antia.

Koska tutkijan tulee tuntea aineistonsa perinpohjaisesti, aineisto on syytä lukea useampaan kertaan, jotta se tulee tutuksi. Lukemisen tarkoitus on tutustua tekstiin. (Eskola & Suoranta 2003, 151.) Aloitin aineistoon tutustumisen kuuntelemalla haastattelut useampaan kertaan, jotta sain aineistosta ensin kattavan kokonaiskuvan. Kuuntelu oli ensimmäisillä kerroilla haastavaa. Koska haastateltavana oli useita itselleni vieraita henkilöitä, joita en ollut itse henkilökohtaisesti tavannut, oli toisinaan vaikeaa tietää, kuka haastateltavista oli kulloinkin äänessä. Pikkuhiljaa haastateltavien äänet tulivat tutuiksi ja oli helpompi erottaa, kuka milloinkin puhui. Kun aineisto alkoi tuntua tutulta, aloitin litteroinnin eli kirjoitin haastattelut puhtaaksi sanasta sanaan. Litteroinnin yhteydessä myös huolehdin anonymisoinnista eli muutin henkilöiden nimet ja poistin sellaiset tiedot, joista henkilön voisi tunnistaa. Anonymisoinnista ja muista tutkimukseen liittyvistä eettisistä käytännöistä kerron enemmän luvussa 7.4. Yleensä laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa. Ennen varsinaista analysointia aineisto tulee saada sellaiseen muotoon, että analysointi on mahdollista. Yleensä

muistiinpanot ja haastattelut litteroidaan, eli ne kirjoitetaan sanatarkasti puhtaaksi. (Metsämuuronen 2005, 233.) Koska analyysi tuli olemaan sisällönanalyysi, riitti, että teksti oli litteroitu sanasta sanaan ja että pitkät tauot, huokaisut ja painokkaasti sanotut sanat oli merkitty ylös. Sen tarkempia litterointimerkintöjä en kuitenkaan tehnyt. Litterointivaihe oli yllättävän työläs, mutta sen ansiosta aineisto tuli hyvin tutuksi, kun litteroidessa kuuntelin haastattelut uudelleen ja uudelleen. Litteroitu aineisto oli 120 liuskaa. Tämä oli tähän tutkimukseen sopivan kokoinen aineisto. Materiaalia oli tarpeeksi, ei liikaa eikä liian vähän.

Eskolan ja Suorannan (2003, 137) mukaan analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa tiivistämällä sitä. Tarkoitus on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Litteroinnin jälkeen aloitin analyysin lukemalla litteroinnit läpi. Litterointeja lukiessani pidin tutkimuskysymykset tiiviisti mielessäni. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi koetaan haastavaksi, sillä tarjolla on paljon eri vaihtoehtoja eikä yleispäteviä sääntöjä ole (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219). Aloitin lukemalla kolme haastattelua läpi ja tein alleviivauksia kohtiin, joissa käsiteltiin muun muassa mentoriksi kasvamisen prosessia. Tekstistä nousikin heti tutkimuskysymyksiini sopivia teemoja. Eskolan ja Suorannan (2003, 152) mukaan teemahaastattelurunko voi toimia apuvälineenä aineiston koodaukseen. Tällöin aineistosta poimitaan teemahaastattelurungon avulla sellaisia tekstikohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. Tämä vaihe on jo vahvasti tulkinnallinen, eli tutkija tekee omia tulkintojaan, jotka täytyy voida pystyä perustelemaan.

Tämän jälkeen tein käsitekartan, johon hahmottelin mentoriksi kasvun prosessiin sopivia teemoja. Käsitekartta liitteenä. Jokaisesta teemasta tein myös oman käsitekarttansa. Näin kokonaisuus alkoi hahmottua. Metsämuurosen (2005, 236) mukaan käsitekartan tekeminen voi helpottaa sisällönanalyysia, sillä sen avulla pystyy hahmottamaan suuren kokonaisuuden ja sen osat yhtä aikaa.

Aineiston käsittelyn alkuvaiheessa monilla on epätietoisuutta siitä, mitä aineiston kanssa pitäisi tehdä (Eskola & Suoranta 2003, 162). Seuraavaksi sain ohjaajaltani neuvon lukea aineisto vielä uudestaan läpi ja tehdä marginaaliin merkintöjä. Kirjoitin tekstin sivuun tiivistettynä sen, mitä kukin oli sanonut ja mihin aiheeseen sanottu liittyi. Tämä oli oleellisen informaation pelkistämistä ja ylös kirjaamista marginaaleihin. Esimerkki tästä vaiheesta taulukossa 1.

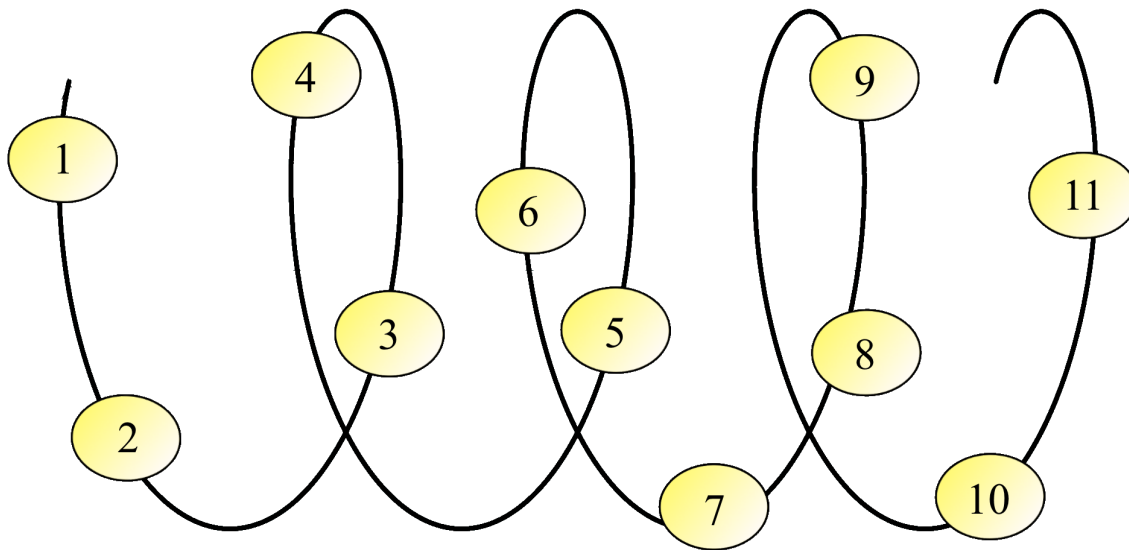
TAULUKKO 1

Esimerkkejä analyysin kuudennesta vaiheesta, informaation pelkistämisestä.

Hanna: (...) <i>mä en ollu ihan varma et onks musta siihen mentoroin mentoroiksi oikeen kunnnon konkareille(...)</i>	Epävarmuutta
Riikka: (...) <i>mä oon semmosessa roolissa jo työelämässä paljon ollu, että saanu semmosta vastuuta perehdyttää uusia työntekijöitä (...)</i>	Aiemmat vastaavanlaiset kokemukset
Heli: (...) <i>mä oon ollu siis yläasteelta asti kaikkennäköisissä tutor hommissa ja oppilastoimikunnissa ja oon kokenu aina sen tukihenkilön roolin niinku tärkeenä ja mulle ominaisena et et mä koen et mun on helppo kuunnella ihmisiä ja auttaa (...)</i>	Aiemmat vastaavanlaiset kokemukset, oma persoonallisuus, mentorille sopivia ominaisuuksia

Tämän jälkeen kokosin kaikki merkintöni. Seuraavaksi otin värikyniä ja aloin merkata aina samaan aiheeseen liittyvät kommentit omalla värillään. Näin kokonaisuudet alkoivat muodostua. Kun kommentit oli lajiteltu, niistä oli syntynyt useita pieniä kategorioita. Useita pieniä kategorioita sai yhdistettyä isommiksi kokonaisuuksiksi. Annoin jokaiselle joukolle työnimen. Kokonaisuuksista muodostui hyvin samankaltaisia kokonaisuuksia eli teemoja, joita olin aivan aluksi aineistosta nostanut esiin. Jonkin verran teemat kuitenkin täsmentyivät ja eräät kokonaisuudet ja yksittäiset aiheet jäivät pois, kun totesin, että ne eivät liity tutkimuskysymyksiini. Koska aineisto oli valmis aineisto, se sisälsi myös paljon sellaista, mikä ei liittynyt omiin tutkimuskysymyksiini. Nämä osat jäivät pois jo analyysin alkuvaiheessa, aineistoa läpikäydessä. Hirsjärjen ym. (2007, 219) mukaan kvalitatiivisen analyysin kulkua kuvaa spiraalin muotoinen kuvio (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 219). Tutkimukseni aineiston analyysi eteni vaiheittain, osittain lineaarisesti mutta enemmän polveilevasti, eli palasin uudelleen jo kertaalleen läpikäytyihin vaiheisiin analyysin aikana. Analyysini vaiheet on kuvattu Kuviossa 1.

KUVIO 1: Analyysin vaiheet



- 1) Haastattelujen kuunteleminen eli aineistoon tutustuminen
- 2) Haastattelujen puhtaaksi kirjoittaminen sanasta sanaan eli litterointi
- 3) Litteroitujen haastattelujen läpi lukeminen ja alleviivausten tekeminen
- 4) Tutkimuskysymyksiin nähden epäolennaisien aiheiden poisjättäminen
- 5) Esille nousseista teemoista käsitekarttojen tekeminen
- 6) Litteroitujen haastattelujen uudelleen lukeminen ja oleellisen informaation eli ilmaisujen tai kommenttien pelkistäminen ja ylös kirjaaminen tekstiliuskojen marginaaleihin
- 7) Tutkimuskysymyksiin nähden epäolennaisen tiedon poisjättäminen
- 8) Ilmaisujen listaaminen
- 9) Samankaltaisten ilmaisujen etsiminen ja ryhmittely värejä apuna käyttäen
- 10) Ryhmien muodostaminen ja niiden yhdistely isommiksi kokonaisuuksiksi
- 11) Kokonaisuuksien nimeäminen

Analyysitavat kietoutuvat usein toisiinsa eivätkä ne käytännössä ole kovin selvärajaisia (Eskola & Suoranta 2003, 161). Metsämuuronen (2005, 235) kuvaa sisällön analyysin vaiheita Syrjäläisen (1994) mukaan. Ensimmäinen vaihe on tutkijan herkistyminen. Tämä tarkoittaa oman aineiston perinpohjaista tuntemista ja keskeisten käsitteiden ymmärtämistä kirjallisuuden avulla. Toinen vaihe on aineiston sisäistäminen ja teoretisointi. Kolmas vaihe on aineiston karkea luokittelu, eli

aineistosta nousevat keskeisimmät luokat tai teemat. Neljänteen vaiheeseen kuuluu tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys. Viides vaihe sisältää ilmiöiden esiintymistiheyden toteamisen, poikkeusten toteamisen ja uuden luokittelun. Kuudes vaihe on ristiinvalidointi eli saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla. Viimeinen eli seitsemäs vaihe on tulosten tulkinta ja johtopäätösten teko. Eskolan ja Suorannan (2003, 145) mukaan tulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen haasteellisin vaihe. Tähän vaiheeseen ei ole olemassa mahdollisia ohjeita.

Hirsjärven ym. (2007, 219) mukaan laadullista analyysia ja päätelmien tekoa käytetään ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa. Tutkija tekee alustavia valintoja jo aineistoon tutustuessa ja sitä teemoittaessaan ja tyypitellessään.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan aineistosta löytyy usein paljon kiinnostavia asioita, mutta koska kaikkia mielenkiintoisia asioita ei voi tutkia yhdessä tutkimuksessa, on valittava jokin kapea ja rajattu ilmiö ja tarkasteltava sitä mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä aihepiirien ja kokonaisuuksien mukaan. Tarkoitus on etsiä aineistosta näkemyksiä, jotka kuvaavat tiettyä teemaa. Haastattelun teemat muodostavat itsessään jo eräänlaisen jäsenyyksen silloin, kun aineisto on kerätty teemahaastattelulla. Luokittelu, teemoittelu ja tyypittely ymmärretään usein varsinaisena analyysina, mutta tulee muistaa, että se ei ole mahdollista ilman aineiston huolellista läpikäyntiä, rajaamista ja alustavien muistiinpanojen tekemistä. Analyysi ei myöskään ole tarkoituksenmukainen ilman raportoitua yhteenvetoa ja pohdintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2007, 93.)

6 TULOKSET

6.1 Mentoriksi kasvamisen prosessi

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pureutuu mentoriksi kasvamisen prosessiin. Aineiston perusteella haastateltujen mentoreiden kasvuprosessi on edelleen kesken, joten tässä työssä tarkastelun kohteena ovat prosessin alku- ja keskivaiheet. Lisäksi tarkastelen lähemmin, mitkä tekijät – kuten luonteenpiirteet sekä aiempi vastaava kokemus – ovat olleet merkittäviä lastentarhanopettajan päätöksessä hakeutua mentorointikoulutukseen.

Tässä tutkimuksessa aineistona on kolme ryhmähaastattelua. Ensimmäisessä haastattelussa oli haastateltavana kolme vertaismentoria, toisessa heitä oli neljä ja viimeisessä kaksi. Yhteensä haastateltavia oli siis yhdeksän. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat oman mentoriksi kasvamisen prosessinsa ja oman osaamisensa olevan alkuvaiheessa. Aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu.

”alussahan täs ollaan” (Seija)

”se on mulla vielä ihan alussa, mä oon tietyllä tavalla osittain vähä ehkä hukassakin..” (Virpi)

”mulla ainakin siinä ensimmäisessä tapaamisessa oli semmonen olo, et mä en oikein tienny, et mikä mä oikein oon ja kuka (nauraa) mä oon et miten mun pitäs olla tässä” (Anne)

Vaikka kasvuprosessi ja oma osaaminen olivat vielä alkuvaiheessa, ja muutama koki olevansa hieman ”hukassa”, haastateltavat olivat luottavaisin mielin.

”kuvittelen olevani (...) oikealla tiellä” (Pauliina)

Mentorit siis kokivat olevansa matkalla oikeaan suuntaan, vaikka prosessi oli vielä alussa.

Kasvuprosessin alkuvaiheessa oleminen toistui monien haastateltavien vastauksissa.

”Joo, ihan samanlaisia kokemuksia, kyllä mäkin koen vielä olevani (...) aika alussa” (Heli)

6.1.1 Lähtökohdat ja kimmokkeet

Ennen tarkempaa lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessin tarkastelua tarkastelen vielä niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet lastentarhanopettajan päätökseen hakeutua mentorointikoulutukseen. Mitkä tekijät olivat lähtökohtana koulutukseen hakeutumiselle? Aineistoista nousi vahvasti neljä teemaa: aiempi vastaavanlainen toiminta tai rooli, vahva henkilökohtainen halu kehittää asioita, omat mentorin rooliin sopivat henkilökohtaiset ominaisuudet sekä mukaan lähteminen, kun kukaan muu omasta työyhteisöstä ei halunnut osallistua mentorointikoulutukseen.

Aiempi vastaavanlainen toiminta

Useampi haastateltava kertoi, että heillä on aiempaa kokemusta vastaavanlaisesta toiminnasta. Hanna on harrastanut partiota. Hän on toiminut siellä ohjaajana ja kouluttanut siellä muita. Heli koki tukihenkilön roolin itselleen ominaisena, ja hän on myös toiminut monenlaisissa vastaavissa tehtävissä kuten tutorina. Myös Riikka kertoi olleensa vastaavanlaisessa roolissa jo aiemmin työelämässä.

”mä oon semmosessa roolissa jo työelämässä paljon ollu, että saanu semmosta vastuuta perehdyttää uusia työntekijöitä” (Riikka)

Useiden haastateltavien kommentteista nousi myös vahvasti esiin oma halu osallistua mentorkoulutukseen. Heli kertoi olleensa heti aiheesta kuultuaan vakuuttunut, että hän haluaa ehdottomasti mukaan koulutukseen. Heli mainitsi myös olleensa tyytyväinen, että muita halukkaita työyhteisöstä ei löytynyt, jolloin hän oli se, joka pääsi osallistumaan koulutukseen. Myös Seija kertoi mentoroinnin olleen *”semmonen asia, mitä mä täs, miten mää ny sanosin (naurahdus) meidän niinku monipuolisella urakehityksellä (nauraa) että joka mua oikeesti kiinnostaa”*.

Haastattelujen perusteella aikaisempi kokemus ohjaamisesta tai muu vastaava toiminta kuten tutorointi toimivat kimmokkeena mentorkoulutukseen hakeutumiselle. Keskeisin tekijä mentortoiminnan pariin hakeutumisessa vaikuttaa kuitenkin olevan oma kiinnostus ja motivaatio.

Halu kehittyä ja kehittää

Monilla haastateltavilla on myös halu kehittää itseään ja omaa ammatillisuuttaan sekä halu kehittää omaa työtään ja työyhteisöään. Pauliina kertoi olevansa ihminen, joka ”työntää nenänsä joka soppaan” ja joka on erityisen kiinnostunut oman ammatillisuutensa kehittämistä sekä työyhteisönsä kehittämistä. Hän toivoo olevansa mentorina rinnalla kulkija muille lastentarhanopettajille sekä henkilö, joka kasaa työyhteisöään enemmän yhteen. Helillä oli myös lähtökohtana vahva oma kiinnostus ja halu mentorointitoimintaa kohtaan. Heli näkee mentoroinnin mahdollisuutena myös yleiselle pedagogiselle keskustelulle, jota kaivataan varsinkin, kun heillä on ”uusi talo”. Tässä tutkimuksessa viitataan talolla kunkin lastentarhanopettajan omaan työyksikköön, konkreettiseen rakennukseen, jossa he työskentelevät. Aineistossa haastateltavat käyttävät myös termiä talo kertoessaan omasta yksiköstään.

Tiinan sydäntä lähellä on vuorohoito. Vuorohoito on varhaiskasvatusta, jota on tarjolla vuorokauden kaikkina aikoina viikon jokaisena päivänä. Vuorohoito on tarkoitettu vuorotyötä tekevien lapsille. Tiina haluaa kehittää vuorohoittoa, sillä hänen mielestään lastentarhanopettajan rooli on vuorohoidossa erilainen kuin tavallisissa päiväaloissa. Tiina kiinnostui opintojensa aikana erityisesti ammatti-identiteetin käsitteestä. Hänen mukaansa uudet ja nuoret lastentarhanopettajat tarvitsevat jonkinlaista mentoria tai ohjaajaa vahvistamaan omaa ammatti-identiteettiään. Myös Pirjolla on samanlaisia ajatuksia.

Yhteistä mentorkoulutukseen osallistuneilla on vahva halu kehittää omaa työtään, työyhteisöään sekä lastentarhanopettajuutta yleensä. Joitakin mentoreita voi kuitenkin motivoida halu kehittää jotakin tiettyä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen osa-aluetta.

Henkilökohtaiset ominaisuudet

Kolmantena teemana aineistosta nousi mentorin rooliin sopivat omat henkilökohtaiset ominaisuudet. Moni kertoi tulevansa hyvin toimeen ihmisten kanssa.

”mä oon aina tykänny, oon tykänny pitää opiskelijoita, musta on ollu ihanaa olla nuorten kollegoiden kanssa ja mä tuun ihmisten kanssa toimeen” (Seija)

Useat myös kertoivat kokevansa, että heillä olisi muille jotain annettavaa ja että heillä on tarvittavia ominaisuuksia mentorina toimimiseen.

”koen että itsestä löytyy niitä ominaisuuksia mitä tässä mentorin työssä niin sanotusti tarvitaan” (Riikka)

”koin jotenkin että musta siihen saattas tai niinku mulla saattas siihen olla jotakin.. jotakin sitten annettavaa kuitenkin.” (Tiina)

Uhrautuminen

Kolme haastateltavaa toi myös esiin sen, että koska muita halukkaita omassa työyhteisössä ei tähän toimintaan ollut, he päättivät itse lähteä mukaan. Tiina kertoi, että halukkaita omasta työyhteisöstä ei juuri ollut, joten hän ilmoittautui vapaaehtoiseksi. Pirjolla ja Hannalla oli samanlaisia kokemuksia.

”mä sit sanoin et jos ei kukaan muu lähde ni sit minä voin lähtee”(Pirjo)

”no meiän talossa ei kukaan ollu lähdössä tähän hommaan ja mä olin sit vaan piilossa ilmottanu et jos ei oikeesti ketään muuta tuu ni mä voin lähtee siihen”(Hanna)

He ovat kuitenkin olleet tyytyväisiä päätökseen lähteä mukaan, vaikka eivät alun perin itse olleet aktiivisesti koulutukseen hakeutuneet. Mentorointi aiheena on alusta alkaen ollut kiinnostava.

Haastateltavien kertoman mukaan monilla oli hyvin samanlaisia lähtökohtia mentorointikoulutukseen mukaan lähtemiselle. Merkityksellisiä olivat aiemmat vastaavanlaiset kokemukset, oma halu, omat sopivat henkilökohtaiset ominaisuudet, halu kehittää esimerkiksi omaa työyhteisöään sekä mukaan lähteminen, kun muita halukkaita ei ollut. Kaikkia haastateltavia yhdisti kuitenkin haastattelun aikainen kiinnostus mentorointitoimintaa kohtaan, ja monet toivat esille sen, että tähän mennessä kokemus on ollut ”mahtava” ja että he ovat olleet tyytyväisiä päätökseensä lähteä toimintaan mukaan.

6.1.2 Alun epävarmuudesta kohti vakiintuneiden käytäntöjen keskivaihetta

Tässä tutkimuksessa perehdyn mentoriksi kasvamisen prosessiin. Koska prosessi oli haastatteluhetkellä vielä kaikilla haastateltavilla kesken, tutkimukseni keskittyy prosessin alku- ja keskivaiheeseen. Prosessin aluksi haastateltavat ovat osallistuneet mentorointikoulutukseen, he ovat tuoneet mentorointia omaan työyhteisöönsä ja aloittaneet siellä mentoroinnin. Haastateltavat ovat jokainen hieman eri vaiheessa prosessia. Osa on pitänyt jo useampia mentorointikertoja työyhteisössään, kun taas osa ei ole vielä päässyt kunnolla aloittamaan omalla työpaikallaan. Monilla on myös niin sanotusti kaksi eri taloa. He mentoroivat siis oman lähityöyhteisönsä eli päiväkodin lisäksi myös toisessa päiväkodissa, joka kuuluu saman johtajan alaisuuteen ja on osa samaa kokonaisuutta. Haastattelut on tehty vuoden 2014 loppupuolella. Suurin osa haastatelluista

oli aloittanut mentorointitoiminnan omassa työyhteisössään keväällä 2014 ja jatkaneet sitä sitten syksyn ajan. Monilla oli myös selvät suunnitelmat kevään 2015 mentortoiminnalle.

Aluksi mentorit ovat käyneet mentorointikoulutuksen ja tuoneet mentorointia työyhteisön tietoisuuteen. Useat haastatelluista kertoivat, että mentorointi ”hakee vielä paikkaansa työyhteisössä” ja että vaatii vielä paljon työtä, jotta mentorointi saadaan osaksi työtä ja työyhteisöä. Monet kertoivat, että aloitus oli ollut haasteellista, koska työyhteisössä ei oltu ymmärretty, mitä mentorointi on. Tähän työyhteisön suhtautumiseen ja työyhteisön merkitykseen kasvun prosessissa palaan vielä tarkemmin luvussa 6.1.4. Mentorit ovat kohdanneet monenlaisia haasteita oman mentoriksi kasvamisensa prosessin aikana ja heidän kohtaamiinsa haasteisiin perehdyn syvemmin luvussa 6.1.3. Mentoriksi kasvamisen prosessiin vaikuttavat työyhteisön lisäksi olennaisesti myös vertaismentorit eli toiset mentorit, joilta saa vertaistukea omaan toimintaansa mentorina. Vertaisryhmän merkitystä käsittelem luvussa 6.1.5. Viimeiseksi tarkastelen mentorointitaitojen kehittymistä kasvun prosessin aikana luvussa 6.1.6. Osa mentoreista oli vielä haastattelun aikana oman kasvuprosessinsa alkuvaiheessa, mutta osa oli jo siirtynyt prosessin keskivaiheeseen – työvaiheeseen, jossa he toimivat mentorina omassa työyhteisössään. Yksi haastateltavista esimerkiksi kertoi, miten ensimmäisen koulutuskerran jälkeen aloitus oli ollut todella haasteellista, mutta toisen koulutuskerran jälkeen mentorointi oli alkanut sujua.

6.1.3 Ongelmia ja haasteita

Mentoriksi kasvamisen prosessissa keskeiseksi teemaksi nousevat oman kehittymisen haasteet. Kehitystä tapahtuu koko prosessin ajan, kun lastentarhanopettajasta tulee vertaismentori muille lastentarhanopettajille. Olen jaotellut haasteet kolmeen kokonaisuuteen. Näitä ovat olosuhteista riippuvat haasteet, joihin lukeutuvat muun muassa ajanhallinnalliset ongelmat, sekä mentorin omaan kompetenssiin ja henkilökohtaisiin luonteenpiirteisiin liittyvät haasteet. Kolmas kokonaisuus keskittyy aktoriin ja muihin työyhteisön jäseniin.

Olosuhteista riippuvat haasteet

Yksi teema nousi haastatteluista esille ylitse muiden: aika ja sen puute. Hanna totesi heti haastattelun alkumetreillä, vahvasti painottaen, että ajan järjestäminen mentoroinnille on haastavaa.

”meillä ympärivuorokautisessa päiväkodissa on ihan älyttömän vaikee järjestää sitä mentorointiaikaa” (Hanna)

Hanna mainitsi haastattelun aikana useaan kertaan, miten ajan järjestäminen on mentoroinnin toteutumisen ja onnistumisen suurimpia haasteita. Hannaa mietityttää, miten saada aika riittämään mentortapaamisen aikana. Riikka taas on kokenut haasteellisena sen, kun mentortapaamiset ovat keskellä päivää, lasten päiväunien aikaan. Tällöin mentorin rooliin on ”hypättävä” suoraan lapsiryhmästä, eikä aikaa omalle orientoitumiselle ole.

”asiat vielä vilisee aika vauhtia ennenku saat sitten itselle sen mentorinroolin päälle” (Riikka)

Heli kertoo, että ajan löytäminen mentoroinnille on ollut vaikeaa. Tiinan mukaan pulmana on ollut se, miten mentorointi aikataulutetaan arkeen ja miten tapaamisen saisi järjestettyä niin, että tilanne olisi rauhallinen.

”et kukaan ei tulis sinne sillee tukka putkella ja hirveet höyryt päällä ja pitää taas siirtyä siitä nopeesti jonnekin ryhmään ja koko ajan kelloo kattoen” (Tiina)

Aika on siis yksi merkittävimmistä olosuhteista riippuvista haasteista, joita mentorit kohtaavat.

Muita haastateltujen mainitsemia olosuhteista riippuvia haasteita ja pulmia ovat kaksi eri taloa, muutokset työyhteisössä, arki, resurssi- ja työntekijäpula, realiteetit ja useat palaverit.

”Haasteena mä koen tässä et mulla on kaks eri taloa, ja me ollaan hyvin niinku hajallaan toisistamme et et tota et on vaikee, vaikee nivoo niitä yhteen, se se irtautuminen sieltä omasta talosta sinne toiseen taloon on ollu nyt aika haasteellista varsinkin kun on ollu paljon paljon poissaoloja ja sitten kun se on ihan fyysisesti niinku monta kilometriä välissä matkaa” (Heli)

Annen talossa väki on vaihtunut ja heille on tullut uusia sijaisia. Myös Pauliinan työyhteisössä on tapahtunut henkilöstömuutoksia.

”aika paljon on väki vaihtunu tai sanotaan et ei oo montaa vuotta ollu niinku samoja ihmisiä töissä” (Pauliina)

Annella on myös mentoroitavanaan kahden eri talon lastentarhanopettajat. Annen mukaan toisessa talossa ei oltu innostuttu mentoroinnista niin kuin hän oli toivonut. Myös pelkästään yhteydenpito on ollut haasteellista, kun itse ei työskentele samassa talossa.

”hukkuu just siihen etäisyyteen ja siihen arjen arjen touhuun” (Anne)

Tiinan ja Pirjon mukaan haasteensa mentoroinnille tuovat arjen realiteetit, kuten palaverien määrä ja työntekijäpula.

”tää arki tulee aina” (Tiina)

Epävarmuus ja voimakkaat luonteenpiirteet

Olosuhteista johtuvien haasteiden lisäksi haastateltavat mainitsivat paljon muita haasteita, jotka muodostavat mentorista itsestä lähtevien haasteiden kokonaisuuden. Haasteet liittyvät mentorin omaan kompetenssiin ja henkilökohtaisiin luonteenpiirteisiin. Jotkut kokivat haasteelliseksi esimerkiksi oman epävarmuuden ja jännittämisen. Hanna kertoi, että oli aluksi epävarma, onko hänestä mentoriksi kokeneille, pitkän työuran tehneille työtovereille.

”onks musta siihen mentoroiaksi oikeen kunnon konkareille” (Hanna)

Myös Seija on kokenut epävarmuutta.

”oonks mä nyt saanu mitään aikaan” (Seija)

Seija totesi tarvitsevänsä lisää ryhmänvetotaitoja. Hänen mukaansa koulutukset ovat olleet todella hyviä, mutta hän olisi toivonut, että kaikki koulutuskerrat olisi järjestetty ennen mentoroinnin aloittamista. Hanna oli aikeissa aloittaa mentoroinnin vasta haastattelun jälkeen. Mentorointi tulisi alkamaan ”joukkotapaamisella” eli sen lastentarhanopettajista koostuvan joukon kesken, joka työyhteisöstä on mentorointitoimintaan lähtenyt mukaan.

”Kyl mua jännittää se sen takia kun siel on kumminki niinku viis semmosta ihmistä jotka on tehny kolkyt vuotta samassa talossa töitä ja mää meen sinne sit niinku jotain jutustelemaan lastentarhanopettajan työstä, ite ollu talossa sen kolme vuotta” (Hanna)

Myös Riikka kertoi jännittävänsä mentorointitapaamisia, koska työtoveruus ei ole vielä jatkunut kauaa ja häntä mietityttää, kuinka avoimesti hän itse voi puhua.

Hanna kertoi myös pitävänsä haasteellisina tilanteita, joissa joku [aktori] tulee kysymään jotain asiaa.

”olis kiva olla se vastaus niinku heti antaa, mutku ei oookkaan” (Hanna)

Hannaa myös mietityttää, onko hän kuullut ja ymmärtänyt oikein, mitä aktori on hänelle sanonut. Hän haluaa välttää laittamasta aktorille sanoja suuhun, jolloin aktori saisi itse miettiä ja pohtia. Tähän Hanna kokee tarvitsevänsä myös lisää harjoitusta. Pauliinan mukaan hänellä oli aluksi kovin korkealentoiset tavoitteet mentoroinnille, ja hän olisikin heti halunnut pureutua syvälle ammatillisiin asioihin. Talon tarve oli kuitenkin keskustella aluksi enemmän ”ruohonjuuritasolla” ja Pauliina tuntee nyt hyväksyneensä sen. Hän on siis edennyt aktorien ehdoilla ja pysynyt aktoreilta tulleissa aiheissa.

Helin mukaan mentorille – kuten johtajallekin – kahden kokonaisuuden [kahden eri talon] hallinta on liian iso tehtävä. Heli pitääkin suurimpana haasteena sitä, että hänen pitää toimia kahdessa eri paikassa.

”miten yhdistän ne (...) kaks taloa, mistä mä ihan oikeesti sen ajan niinku löydän” (Heli)

Hänelle on ollut haasteellista saada yhteistyö toimimaan lastenhoitajamentorin kanssa, joka ei ole hänelle ennestään tuttu. Anne myös pohtii, että vieraille ihmisille on varmasti erilaista pitää mentorointia kuin omille tutuille työkavereille. Myös Anne olisi mentoroinut kahdessa talossa, mutta toisesta talosta kukaan ei lähtenyt mukaan mentorointitoimintaan. Anne totesi jo haastattelun alussa, että hänen polkunsä on ollut karikkoinen. Tällä hän viittaa siihen, että hän on kohdannut paljon haasteita mentoriksi kasvamisen prosessin aikana. Hänen talossaan on ollut työntekijöiden osalta paljon vaihtuvuutta ja hänellä on tällä hetkellä myös toinen vaativa ja aikaa vievä rooli mentorin roolin lisäksi.

Heli pohtii, että hänen on ollut helpompaa toimia mentorina päiväkodissa, jossa hän ei itse työskentele. Omien työtovereiden seurassa on Helin mukaan ”haasteellista vetää se raja”. Toisessa mentoriryhmässään Heli on ”ulkopuolinen” ja kokee siksi roolin ryhmän vetäjänä helpommaksi kuin omassa työyhteisössään. Myös Pirjolla oli vastaavia kokemuksia.

Mentorina oleminen on jokaiselle haastateltavalle uusi rooli. Heidän mukaansa uuden roolin ottaminen ja siinä toimiminen on haastavaa.

”pitäs luottaa siihen omaanki osaamiseensa (...) jotenki kun se on niin uus rooli kumminkin” (Heli)

Haasteensa mentorina toimimiseen ja mentoroinnin onnistumiseen tuovat myös mentoreiden omat henkilökohtaiset ominaisuudet ja luonteenpiirteet. Vahvat luonteenpiirteet voidaan kokea haasteena

omassa mentoriksi kasvamisen prosessissa. Pirjo pitää pulmana sitä, että hän itse on voimakas persoona. Tiinaa taas mietityttää, miten hän osaa olla mentorointitilanteessa tietyllä tavalla ulkopuolinen. Tiina luonnehtii myös itseään vahvaksi persoonaksi.

”varmasti kaikki tietää mitä mieltä mä oon” (Tiina)

Häntä mietityttää, uskaltavatko kaikki aktorit ilmaista oman mielipiteensä, varsinkin jos he ovat eri mieltä kuin mentor [Tiina]. Virpi taas on kokenut haasteellisena sen, miten uskaltaa heittäytyä mentorin rooliin ja *”itse päästää itsestä irti”*. Tiina näkee haasteena myös oman ja muiden jaksamisen arjen keskellä.

Yhteistyön haasteet, ennakkoaluot ja tuen puute

Kolmas haasteiden kokonaisuus liittyy aktoreihin ja muihin työyhteisön jäseniin, kuten johtajaan.

Helin yhteistyö toisessa talossa työskentelevän lastenhoitajamentorin kanssa ei ole vastannut odotuksia. Heidän työtapansa ovat erilaisia, ja molemmat talotkin ovat tavoiltaan erilaisia. Tämä on ollut Helille haasteellista. Virpiä hämättävät tilanteet, joissa aktorit joutuvat valitsemaan, ovatko he lapsiryhmässä vai mentoroinnissa. Tällöin perustyö vie voiton. Virpin mielestä on hyvä asia, että omaa perustyötä pidetään tärkeänä, mutta hän harmittelee, että mentoroinnin mahdollisuus jätetään toisinaan käyttämättä silloin, kun siihen olisi mahdollisuus. Virpi myös pohtii, että jos mentorointikerrat olisi jo hyvissä ajoin lyöty lukkoon ja merkitty kalenteriin, niihin olisi kaikkien helpompi sitoutua. Tällöin mentorointi olisi koko työyhteisön asia, ei vain mentorien ja aktoreiden.

Anne kokee haasteeksi sen, että johtaja on kiireinen. Annen mukaan mentorointiin liittyvät yhteiset keskustelut johtajan kanssa ovat jääneet todella vähäiseksi, ja Anne olisikin kaivannut johtajalta enemmän tukea ja osallisuutta mentorointiprosessiin. Heli kommentoi Annen puheenvuoroa ja kertoi näkevänsä asian niin, että kaksi eri taloa luovat haasteita johtajalle siinä missä mentorillekin. Johtajan tukea ja osallisuutta kaipaavat sekä lastentarhanopettajamentori että lastenhoitajamentori. Heli myöskin pohtii, että jos hänellä olisi vastuullaan vain hänen oma talonsa, oma työyhteisönsä, ja siellä olisi myös lastenhoitajamentori, niin kuinka *”hieno homma me saatais sinne aikaiseks”*. Mentorointi olisi entistä tarkoituksenmukaisempaa, jos jokaisessa talossa olisi sekä oma lastentarhanopettajamentori että lastenhoitajamentori.

Pauliina on kokenut vähättelyä oman tiiminsä lastenhoitajalta.

”jaahas taas sulla on jotain tommosia mentorjuttuja” (...) vähän semmosta et puukkoo selkään” (Pauliina)

Anne koki, että toisessa talossa mentoroinnista ei innostuttu.

”et äh mistä se aika ja mistä kaikesta se on sitten pois ja olishan se ihan kiva, mutta...”
(Anne)

Annen mukaan haasteena on ollut saada työyhteisön lastentarhanopettajia innostumaan ja lähtemään mukaan mentorointitoimintaan. Työyhteisössä on ollut paljon ennakkoluuloja mentorointia kohtaan. On ajateltu, että mentorointi on kovin aikaa vievää ja että mentorointiin käytettävä aika on pois jostain tärkeämmästä työstä. Osa haastateltavista on myös kokenut, että heidän oma tiimensä ei pidä mentorointitoimintaa tärkeänä, vaan vähättelee sen merkitystä, kuten Pauliinan kommentista ilmenee.

Annea on myös mietityttänyt, miten nuoret, vähäisemmän työkokemuksen omaavat lastentarhanopettajat ovat kokeneet mentorointitilaisuudet, ja ovatko he saaneet omat ajatuksensa ja tunteensa kuuluviin. Anne on pohtinut sitä, ohjaako joku kokenut, pitkän työuran tehnyt aktori keskustelua mentorointitilaisuuksissa, jolloin nuorempien ajatukset ja tuntemukset eivät pääse esille. Pauliina on myös pohtinut mentorointiryhmänsä dynamiikkaa, sillä myös Pauliinalle oli jäänyt erään mentorointikerran jälkeen epäily, uskalsivatko kaikki tuoda esille sen, mitä olisivat halunneet sanoa. Pauliina myös pohtii, että kokeneella työntekijällä on enemmän mielipiteitä ja ajatuksia ja myös rohkeutta tuoda omat mielipiteensä julki. Pauliina kertookin, että välillä keskustelu pitää muistaa pysäyttää ja antaa puheenvuoro myös niille, jotka eivät ole vielä päässeet ääneen.

Hannaa on kovasti mietityttänyt, miksi pitkän työuran tuloksena syntynyt tietotaito heitetään pois. Tällä Hanna viittaa hiljaiseen tietoon, mikä häviää työyhteisöstä esimerkiksi suurten ikäpolvien siirtyessä eläkkeelle. Hannaa mietityttää, miksi tietotaitoa ei uskalleta tai haluta antaa eteenpäin.

”emmä tiiä onks se sit just semmosta et ”en kerro, keksi ite” (...) että kun mä oon keksiny ne omat palikat ni mä en tiedä haluanko mä jakaa niitä toisille” (Hanna)

Hanna siis pohtii, onko päiväkodeissa vallalla eräänlainen keksi itse -kulttuuri. Seija kommentoi Hannan pohdintoja ja sanoi, että *”meikäläisissä on vähän tota”*. Hanna myös pohtii, että lastentarhanopettajat saattavat pelätä toistensa reaktioita. Vaikka mentorointitilaisuudet ovat

luottamuksellisia, Hannan mukaan joku voi pelätä, että aktorit alkavat arvostelemaan toinen toistaan.

”et se ny ottiki puheeks ton että kyllä meidän kaikkien pitää tollasessa tilanteessa pärjätä”(Hanna)

Haastatteluissa nousi myös esille se, että haastateltavat olisivat kaivanneet mentoriksi kasvamisen prosessissaan tukea. Useat haastateltavat totesivat, että kaikki koulutukset olisi ollut hyvä järjestää ennen kuin mentorit aloittivat mentoroinnin omassa työyhteisössä. Esimerkiksi Seija totesi, että koulutukset olivat hyviä, mutta hän olisi halunnut käydä ne ennen kuin hän aloitti mentortoiminnan työpaikallaan. Myös Tiina kertoi olleensa ensimmäisen koulutuksen jälkeen ”ihan pihalla” ensimmäisessä mentorointitilaisuudessa, jonka piti omassa työyhteisössään. Vasta toinen koulutus oli antanut tarpeeksi varmuutta ja hyviä vinkkejä mentorointiin.

Varsinkin Anne toi esiin se, että hän olisi selkeästi kaivannut enemmän tukea prosessiin omalta johtajaltaan. Anne koki, että keskustelu johtajan kanssa oli jäänyt aivan liian vähäiseksi. Heli taas koki, että olisi kaivannut enemmän yhteistyötä lastenhoitajamentorin kanssa. Monilla oli myös hyviä kokemuksia johtajalta saadusta tuesta sekä vertaisryhmän merkityksestä.

Kaiken kaikkiaan mentorit ovat kohdanneet mentoriksi kasvamisen prosessissa monenlaisia haasteita. Mitkään haasteet eivät kuitenkaan ole olleet ylivoimaisia, vaan ne ovat olleet osa kasvun prosessia.

6.1.4 Työyhteisön merkitys

Mentorointi tapahtuu työpaikalla, ja mentoroinnin kohteena, aktoreina, ovat toiset lastentarhanopettajat. Mentorointia ei siis tässä yhteydessä voi tarkastella työyhteisöstä irrallisena ilmiönä. Työyhteisöllä tarkoitan mentorin työtovereita, eli lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia, sekä päiväkodin johtajaa. Tarkastelen ensimmäiseksi työtovereiden merkitystä kasvuprosessissa. Johtajan merkitystä käsittelen omana kokonaisuutenaan.

Päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä. Tässä tutkimuksessa työyhteisöllä tarkoitetaan haastateltavan ”omaa taloa” ja talon henkilökuntaa, haastateltavan työtovereita, joita ovat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat, sekä työyhteisön [päiväkodin] johtaja.

Ennakko-oletukset

Haastateltavat ovat aloittaneet mentorointitoiminnan omissa työyhteisöissään. Oman mentoriksi kasvamisen prosessin kannalta olennaista on, miten työyhteisö on ottanut mentoroinnin vastaan ja millaisia kokemuksia mentoroinnista haastateltavat ovat saaneet. Aluksi tarkastelen, millaisia ennakko-oletuksia työyhteisöllä oli mentoroinnista ja miten mentoroinnin aloitus työyhteisössä sujui. Seuraavaksi tarkastelen työyhteisön suhtautumista mentorointiin, kun mentorointi on tullut tutummaksi. Lopuksi perehdyn johtajan merkitykseen mentoriksi kasvamisen prosessissa.

Työyhteisöllä ja sen jäsenillä on ollut jonkinlainen ennakko-oletus mentoroinnista ennen varsinaista mentorointitoiminnan alkua. Osa haastateltavista kertoi oman työyhteisönsä kiinnostuneen heti ja olleen positiivisella asenteella mukana. Hanna kertoi, että kiinnostusta oli heti alussa.

”kyllä niitä nimiä tuli heti, et mä haluan tulla” (Hanna)

Annen mukaan myös hänen työyhteisössään oltiin innokkaita osallistumaan mentorointitoimintaan alusta asti. Useat haastateltavat kertoivat kuitenkin kohdanneensa haasteita mentorointitoimintaa aloittaessaan. Mentoroinnin merkitys oli monien työyhteisössä epäselvä. Virpin mukaan aloittaminen oli haasteellista, koska työyhteisön jäsenille oli epäselvää, mitä mentorointi tarkoittaa.

”ihmiset ei tiennyt mitä se mentorointi niinku on” (Virpi)

Vastaanotto on ollut positiivista sen jälkeen kun mentorointi on tullut tutuksi työyhteisössä.

”sitte ku he on hoksannu sen, et aa tää onki tällasta, niin he on ihan mielellään ollu mukana” (Virpi)

Pauliina kertoi, että hänen talossaan kaikkia opettajia on kannustettu osallistumaan mentorointitoimintaan.

”lämpimän velvoittavasti (...) kannustettu osallistumaan” (Pauliina)

Pauliinan mukaan vastaanotto on kuitenkin ollut hyvä, ja kaikki ovat olleet innolla mukana. Riikan työyhteisössä mentorointi hakee vielä paikkaansa, ja koko mentorointitoiminta on vielä alkuvaiheessa. Riikan mukaan mentoroinnin saaminen osaksi heidän työtään vaatii vielä paljon työtä. Hänen mukaansa vastaanotto ei ole ollut sellainen kuin hän olisi toivonut.

”siihen ei oo niin tartuttu kuin olis voinu kuvitella” (Riikka)

Myös Seija totesi mentoroinnin olevan uusi asia ja vaativan siksi aikaa. Seijan työyhteisössä oli myös ennakoluuloja mentorointia kohtaan, ja moni oli tullut ensimmäiseen tapaamisen ”*mitä mult ny vaaditaan*” -asenteella. Helin kokemukset ovat olleet myös hyvin samankaltaisia. Hänen mukaansa alkuun oli hieman kummastelua, mutta nyt muutaman mentortapaamisen jälkeen ihmiset ovat alkaneet oivaltaa, mistä mentoroinnissa on kysymys. Pauliina kertoo samanlaista tarinaa. Aluksi työyhteisö oli hämillään ja työkaverit olettivat mentoroinnin olevan vain jotain, mikä tuottaa lisää työtä ja vie aikaa tuomatta mitään muutosta. Muutaman mentorintikerran jälkeen aktorit olivat huomanneet, miten hyvä ja tärkeä asia mentorointi on ja miten hyödyllistä mentorointi heille kaikille on.

Ne joilla on mentorointavana oman työyhteisön lisäksi myös toinen oman alueen päiväkotit, ovat kokeneet haasteena sen, että vieraaseen päiväkotiin on vaikeampi ottaa kontaktia kuin omiin tuttuihin työkavereihin. Annen toisessa talossa kukaan ei innostunut lähtemään mentorointitoimintaan mukaan, mikä harmittaa Annea. Myös Heli kertoi, että oman talon tuttuun ihmiseen oli helppo ottaa kontaktia. Vaikeampaa oli laittaa aivan vieraille ihmiselle sähköpostilla, että ”*tulisikko, tääl olis tämmönen juttu*”. Pirjo kertoi, että hän aloitti ensin vain omassa talossaan, ja vasta kun mentorointitoiminta lähti kunnolla käyntiin omassa talossa, oli toisen talon vuoro. Pirjo kertoi havainneensa toisessa talossa alussa aktorien osalta ”varpaillaan oloa” ja jännitystä, koska Pirjo ei ollut aktoreille tuttu henkilö. Tunnelma kuitenkin vapautui jo ensimmäisen tapaamiskerran aikana. Haastattelun aikana mentorointitoiminta oli siis jo käynnissä molemmissa taloissa.

Mentoroinnin vakiintuminen

Alun kankeuden jälkeen mentorointitoiminta oli suurimmalla osalla haastatelluista ollut jo hyvän aikaa käynnissä ja tullut työyhteisölle tutuksi. Riikan mukaan työyhteisössä pitäisi kuitenkin edelleen vahvistaa sitä, mikä mentorin rooli on. Hänen työyhteisössään on melko vähän tuotu esille sitä, että mentoroinnille olisi tarvetta. Tiina taas kertoi, että hänen työyhteisössään olisi tällä hetkellä valtava tarve mentoroinnille, sillä työyhteisössä on tänä vuonna erityisen paljon uusia sijaisia. Aikaa ei vain näytä riittävän mentoroinnille. Pirjo puolestaan kertoi, että vaikka hänenkin työyhteisössään on ollut kova kiire, hän on yllättynyt, miten hyvin mentoroinnille on saatu järjestettyä aikaa. Pirjon mukaan tämä kertoo siitä, että ihmisillä on selvästi halua ja tarve osallistua mentorointiin. Eräskin tapaaminen saatiin järjestettyä todella lyhyellä varoitusajalla. Pirjo myös kertoi, että eräs lastentarhanopettaja on tullut paljon aiempaa enemmän juttelemaan hänelle silloin,

kun he ovat vaikkapa yhtä aikaa ulkona. Mentoroinnilla on siis ollut positiivinen vaikutus työyhteisöön monella tavalla.

Työyhteisön merkitys mentorin oman kasvun prosessissa on merkittävä. Kokemukset mentoroinnista omassa työyhteisössä tukevat ja vahvistavat mentorin omaa roolia. Positiiviset kokemukset vahvistavat mentorin omaa kasvua. Myös haasteet työyhteisössä ovat merkittäviä kasvun prosessissa. Työyhteisön merkittävin henkilö mentorin omassa kasvun prosessissa on aineiston perusteella johtaja.

Johtajan merkitys

Johtajan merkitys lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessissa on aineiston perusteella merkittävä. Heli toteaa, että ainakin hänen kohdallaan johtajan merkitys koko mentorointiprosessissa on ratkaiseva. Riikan johtaja on erittäin myönteinen mentortoimintaa kohtaan ja on itsekin mukana mentorointityössä. Johtaja tekee kaikkensa, jotta mentorointikäytännöt juurtuisivat taloon. Riikan mukaan luottamus on molemminpuolista. Seija kertoi, että johtaja selkeästi osoittaa Seijalle tukensa. Johtaja on kiinnostunut, mutta ei tuppaudu millään tavalla. Seijan johtaja järjestää aina mentorointiajat, eli varaa kalenterista ajan mentoroinnille, ja tällä tavoin osoittaa, että mentorointi on tärkeä asia. Hanna luottaa johtajaansa ja siihen, että johtaja tukee Hannaa mentortoiminnassa.

”esimiehen tuki on et ei tarvi sitä kyseenalaistaa” (Hanna)

Hanna kertoi myös, että kokee johtajan luottavan häneen ja hänen toimintaansa mentorina. Pauliinan esimies on myös kannustava. Hän on pitänyt huolen siitä, että heti alkusyksystä kauden mentorointikerrat on merkitty kalenteriin. Pauliinan mukaan tämä osoittaa, että esimies pitää mentorointia yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi viikkopalavereja. Pauliina on saanut esimieheltään paitsi hyvää palautetta, myös hyviä vinkkejä mentorina toimimiseen. Toiminta on avointa puolin ja toisin. *”tosi hyvä filis siitä jääny”*, Pauliina summaa. Pirjolla on hyvin samankaltaisia kokemuksia. Hän on saanut esimieheltään kannustusta ja tukea sekä saanut vapauden toteuttaa mentorointia omalla tyylillään. Pirjon mukaan hän ja lastenhoitajamentori olivat aikeissa kokoontua esimiehen johdolla, jotta saavat kollegiaalista tukea. Tavoitteena oli myös saada lastenhoitajaryhmät toimimaan molemmissa taloissa.

Lähes kaikkien kertoman mukaan johtajan tuki on ollut merkittävä osa mentoriksi kasvamisen prosessia ja kokemukset olivat positiivisia. Muutama haastateltava kuitenkin ilmaisi, että johtajalta saatu tuki ei ollut riittävää, vaan he olisivat kaivanneet enemmän johtajan osallisuutta. Anne kertoi, että hänen johtajansa on todella kiireinen. Yhteinen keskustelu mentoroinnista johtajan kanssa on jäänyt Annen mukaan hyvin vähäiseksi. Anne olisikin kaivannut enemmän johtajan osallistumista sekä tukea mentorointiprosessissa. Varsinkin alkuvaiheessa Anne olisi kaivannut yhteistä suunnittelua johtajan ja lastenhoitajamentorin kanssa.

6.1.5 Vertaisryhmän merkitys

Työyhteisön jäsenten ohessa kasvuprosessiin vaikuttavat keskeisesti vertaismentorit. Vertaismentoreilla tarkoitan toisia mentorkoulutukseen osallistuneita lastentarhanopettajia. Vertaismentorit ovat siis saman kaupungin muissa yksiköissä työskenteleviä lastentarhanopettajamentoreita.

Tässä luvussa käsittelen vertaisryhmän merkitystä sekä käytännön näkökulmasta – tarkastelen muun muassa mentorien yhteydenpidon toteutumista – että vertaistuen näkökulmasta.

Seija kertoi, että hänellä on ollut epävarmuutta omassa mentorin roolissaan. Seijaa on mietityttänyt, onko hän saanut mitään aikaan. Hän on kuitenkin vertaisryhmän tapaamisissa todennut, että muilla on ollut aivan samanlaisia tuntemuksia. Hanna myös kertoi, että vertaisryhmän tapaamiset ovat olleen merkittäviä.

”et huh toiset painii samoissa ongelmassa, et mä en oo yksin sen et aikataulut on hankalaa, ja vaik sen nykki tietääkin, mut se et sen joku sanoo niin se helpottaa” (Hanna)

Hanna mainitsi, että vertaisryhmässä jaetaan *”just niitä kikkoja”*. Hän on myös oivaltanut, että aina ei tarvitse keksiä uutta, vaan voi hyödyntää jo jonkun toisen hyväksi toteamaa tapaa. Hanna pohti, että hänen tulisi taas ottaa asiakseen järjestää vertaistapaaminen, koska hänen mukaansa se antaa jokaisella kerralla hyvin paljon.

Riikka kertoi, että hän on saanut vertaistukea oman yksikkönsä lastenhoitajamentorilta. He ovat kerran kokoontuneet pohtimaan johtajan johdolla, miten on mennyt ja mitä kaivattaisiin lisää. Samanlainen kokoontuminen oli haastatteluhetkellä suunnitteilla. Kokoontumisessa he pohtisivat tulevaa kevättä. Pauliinalla ei ole omassa yksikössään lainkaan lastenhoitajamentoria, joten hänelle

vertaismentorien ryhmä on ollut erityisen tärkeä. Vertaistapaamisista Pauliina kertoi saaneensa hyviä käytännön vinkkejä omiin mentortapaamisiinsa sekä korvaamatonta vertaistukea ja hyviä ajatuksia.

Pirjo kertoi haastatteluhetkellä, että tapaamiset vertaisryhmän kanssa olivat loppuneet. Prosessin alussa vertaistapaamiset olivat olleet erittäin tärkeitä, sillä niissä sai käydä omia kokemuksiaan läpi. Myöhemmin haastattelun aikana Pirjo pohti vielä, että vertaisryhmän tapaaminen olisi ollut syksyllä tarpeen, mutta olosuhteet eivät olleet antaneet periksi.

Virpi kertoi, että vertaismentoreihin on helppo pitää yhteyttä sähköpostilla ja kynnys ottaa yhteyttä on matala. Myös Tiina kertoi pitävänsä yhteyttä vertaismentoreihin sähköpostilla.

”sähköpostilla me ollaan yritetty aina sitten vähän viestitellä” (Tiina)

Hanna pohti, että olisi hyvä, jos vertaisryhmäläiset kokoaisivat yhdessä esimerkiksi aihepankin valmiista aiheista, joista voisi keskustella aktoreiden kanssa. Riikka taas kiinnostaisi vielä enemmän kuulla muiden, erityisesti kokeneiden mentoreiden, kokemuksia.

”miten se menee se tapaamisen kaari, et mistä se lähtee, mitä saavutetaan, minkälaisia tunnetiloja siellä kenties menee, mihinkä se päättyy” (Riikka)

Riikkaa kiinnostaisi tutustua jonkun kokeneen mentorin toimintatapoihin. Hän haluaisi nähdä, miten kokenut mentori vie tapaamista eteenpäin. Samalla Riikka toivoo voivansa peilata itseään ja omia tapojaan.

Kaikki haastateltavat pitivät vertaisryhmää tärkeänä, kuului siihen sitten oman yksikön lastenhoitajamentori tai lastentarhanopettajamentorien vertaisryhmä. Haastatellut kokivat tärkeäksi mahdollisuuden päästä jakamaan omia kokemuksia ja kuulla, että muillakin on samanlaisia vaikeuksia. Vertaisryhmästä saatiin myös hyviä vinkkejä omaan mentorin rooliin.

6.1.6 Mentorointitaitojen kehittyminen

Viimeiseksi tarkastelen kasvuprosessia mentorin omien mentorointitaitojen kehittymisen näkökulmasta. Haastattelujen perusteella keskeiseksi teemaksi nousivat vuorovaikutustaidot, eli mentorin kyky antaa mentorointihetkessä jakamaton huomio aktorille sekä taito ottaa vastaan se,

mitä aktorilla on sanottavanaan. Muita esiin tulleita teemoja olivat kasvuprosessin keskeneräisyyden sietäminen sekä oman ammatillisuuden vahvistuminen.

Kun haastateltavilta kysyttiin oman osaamisen kehittymisestä, moni totesi osaamisen olevan vielä aivan alkuvaiheessa.

”ehottoman alussahan täs ollaan” (Seija)

” koen olevani asian kanssa aika alussa” (Heli)

Esimerkiksi Seija totesi, että oman osaamisen kehittymistä on vielä tässä vaiheessa vaikeaa määritellä. Hetken pohdiskeltuaan moni kuitenkin pystyi nimeämään osa-alueita, joilla he olivat omasta mielestään kehittyneet. Yksi vahvasti esille nousseista oman osaamisen osa-alueista olivat kuuntelutaidot. Seija kertoi kuunteluun liittyvien taitojen kehittyneen mentorointiprosessin aikana. Hanna on oivaltanut, että kuuntelemisella ja kuuntelemisella on eroa. Hanna on huomannut osaavansa nykyään paremmin keskittyä kuuntelemiseen ja olla hetkessä läsnä.

”et ei lähe ite tekeen niitä tiettyjä tulkintoja, niinku että kun joku puhuu sulle, ni sä oot jo neljä lausetta edellä” (Hanna)

Hanna on siis oppinut antamaan aktorille tilaa. Hanna malttaa rauhassa kuunnella loppuun asti, mitä aktorilla on sanottavanaan, ennen kuin lähtee sen enempää aktorin kertomaa tulkitsemaan. Pirjo myös kertoi, että hänen on täytynyt opetella pysymään itse välillä hiljaa ja malttamaan kuunnella rauhassa, mitä aktorilla on sanottavana. Pirjo kertoo, että *”mä koulutan samalla itteeni”* eli hän on opetellut kuuntelemaan toisia. Tiina nimeää myös kuuntelutaidot sellaiseksi osa-alueeksi, jossa hän on kehittynyt. Myös Tiina on joutunut opettelemaan pysähtymistä silloin, kun joku hänelle juttelee, jotta hän voisi kunnolla keskittyä toiseen ja siihen, mitä tällä on sanottavana. Tiina myös kertoo saaneensa toisilta hyvää palautetta. Aktorit ovat tunteneet, että he ovat tulleet kuulluiksi.

Kuuntelutaitojen lisäksi haastatteluista nousi esiin armollisuus itseä kohtaan ja keskeneräisyyden sietäminen. Virpi aloittaa myös puheenvuoronsa toteamalla, että oma mentorin rooliin kasvaminen on vielä ihan alussa. Virpi kokee tavallaan olevansa asian kanssa jopa hukassa. Virpi kertoo, että oman mukavuusalueen ulkopuolelle meno ei ole hänelle *”vahva juttu”*. Virpi myös myöntää, että hänellä on hieman tapana vähätellä omia ideoitaan ja ajatuksiaan. Virpi kertoo pohtivansa paljon millaisia odotuksia aktoreilla on häntä kohtaan. Pauliina kertoo kokevansa jatkuvasti riittämättömyyden tunteita. Hän on kuitenkin tässä prosessin aikana oppinut *”hölläämään”* ja hän on uskaltanut päästää irti omista ideoistaan ja kuunnellut enemmän aktoreita ja heidän tarpeitaan.

Pauliina on positiivisella mielellä ja uskoo olevansa oikealla tiellä. Hän on oppinut armollisuutta omaa toimintaa kohtaan ja toteaa keskeneräisyyden olevan jatkuva seuralainen.

Annea oma rooli on erityisesti mietityttänyt. Hän kertoo, että varsinkaan ensimmäisessä tapaamisessa oma rooli ei ollut vielä selvillä.

”mikä mä oikein oon ja kuka mä oon, et miten mun pitäis olla tässä” (Anne)

Anne toteaa, että välillä hänestä tuntuu, että rahkeet eivät riitä. Myös Virpi kertoo, että on oivaltanut sen, että itse ei tarvitse tietää kaikkea. Hän on myös oppinut sietämään keskeneräisyyttä. Hänelle on ollut myös varsinainen ahaa-elämys, kun hän on oivaltanut, että myös päivittäin käydyt keskustelut työn ohessa ovat eräänlaista mentorointia. Tämä on helpottanut sietämään jatkuvaa aikapulaa ja sitä, että varsinaisille mentortapaamisille ei löydy niin usein aikaa kuin toivoisi.

Kolmas alue, jossa mentorit kokevat oman osaamisensa lisääntyneen, on oma ammatillisuus. Pirjo kertoo, että hänen oma ammatillisuutensa on vahvistunut. Mentorointitilanteissa saa paljon hyviä vinkkejä omaankin työhön, kunhan ne osaa keskusteluista poimia. Pirjon mukaan oma organisointikyky on lisääntynyt mentoriksi kasvamisen prosessissa. Myös Seija kertoo, että mentoroinnin myötä vahvistuneet taidot ja käytänteet siirtyvät omaan työhön ja kaikkeen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen ihmisten kanssa. Tiina kertoo, että mentoroinnin myötä mentoroinnin tärkeys on korostunut myös hänelle itselleen. Tiina on huomannut, että hän itsekkin kaipaa keskustelua toisten lastentarhanopettajien kanssa. Pirjollekin on valjennut kollegiaalisen keskustelun merkitys ja se, kuinka tärkeää on, että ajatuksia ja ideoita jaetaan. Pirjo ja Tiina pohtivat haastattelussa, mitä ominaisuuksia hyvältä mentorilta vaaditaan. Mentorille on tärkeää oman ammatin vahva osaaminen, mikä edellyttää laaja-alaista työkokemusta. Mentorilla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot, eli hänen täytyy osata kuunnella aktoria. Lisäksi mentorin tulee osata luoda rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri. Pirjo tiivistää: *”keskity, kuuntele ja kysele”*. Riikka kommentoi, että oman osaamisen kehittymisen kannalta oleellista ovat omat kokemukset mentortapaamisista ja niiden analysoiminen, eli pitää pohtia, kuinka tuli toimittua. Riikan mukaan omia kokemuksia analysoimalla oma tapa tehdä mentorointityötä jalostuu koko ajan. Itsereflektointi onkin merkittävä oman oppimisen väline. Pauliinakin pohtii, että mentortapaamisten idea on se, että keskustellessa asioihin päästään syvälle ja niitä saadaan vietyä eteenpäin ja mahdollisesti tapahtuu jotain muutosta parempaan suuntaan. Tiina myös kommentoi haastattelussa toiselle, vanhemmalle, pitkän työuran tehneelle mentorille, että mentortoiminnassa *”sä siirrät sen hiljaisen tiedon itsestäsi*

tässä viimeisinä työvuosina”. Tämä hiljaisen tiedon siirtäminen on oleellista mentoroinnissa, sillä työntekijöiden siirtyessä eläkkeelle työyhteisöistä häviää paljon arvokasta tietoa ja osaamista.

6.2 Vertaismentoroinnin merkitys mentorin oman työn tukena

Toinen tutkimuskysymykseni perehtyy vertaismentoroinnin merkitykseen lastentarhanopettajamentorin oman työn tukena. Tarkoitukseni on selvittää, millainen merkitys mentoroinnilla on mentorille itselleen hänen oman työnsä tukena. Tässä kappaleessa erittelen mentorin mentoroinnista saamia hyötyjä. Nämä ovat taitoja, joita mentor voi hyödyntää omassa työssään. Haastattelussa haastateltavia pyydettiin kuvailemaan, mikä mentor heidän mielestään on. Luvussa 6.2.2 avaan sitä, millaisena mentorit itse näkevät oman roolinsa mentorina. Koska päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä, viimeiseksi tarkastelen myös haastateltavien ajatuksia siitä, pitäisikö mentoroinnin olla moniammatillista vai ammattikohtaista.

6.2.1 Ammatillisen osaamisen kasvu

Siinä missä aktori hyötyy mentoroinnista, myös mentor itse kasvattaa ammatillista osaamistaan. Aineistosta nousi esiin runsaasti esimerkkejä siitä, miten mentor itse voi hyötyä mentoroinnista ja miten mentorointi toimii myös mentorin oman työn tukena.

Aineistosta kävi ilmi, että mentoreiden oma ammatillinen osaaminen on lisääntynyt mentoroinnin myötä. Pirjo kertoo, kuinka mentorointitilanteissa aktoreilta voi poimia hyviä vinkkejä omaan työhön.

”kollegat kertoo jotain tilanteita ja muita, ni kyllä sieltä voi ite poimia koko ajan... aina saa uutta” (Pirjo)

Pirjo kokee oman ammatillisuutensa vahvistuneen mentoroinnin myötä. Pirjon mukaan kollegiaaliselle keskustelulle on liian vähän aikaa päiväkotiarjessa. Niin aktorit kuin mentorit tarvitsevat keskustelua ja mahdollisuutta reflektoida omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

”peilata niitä omia ajatuksia ja työskentelymenetelmiä toisten kanssa, ja keskustella ja saada niinku toisilta semmosta tukea ja vinkkiä” (Pirjo)

"no kyl mä aina itekki kaipaas sitä keskustelua niinku niitten muiden lastentarhanopettajien kanssa, (...) heidän ajatuksiaan ja hyviä ideoitaan" (Tiina)

Eniten mainintoja omaan kehittymiseen liittyen tuli kuuntelutaitojen kehittymisen osalta. Useat mainitsivat kuuntelutaitojen kehittyneen mentoroinnin aikana, ja taidot ovat siirtyneet myös omaan työhön. Hanna kertoo, miten hänelle on mentorointitoiminnan aikana selkiytynyt kuuntelemisen merkitys. Seija kertoo olevansa Hannan kanssa samaa mieltä.

"se kuunteleminen ja kuunteleminen on niin kaks eri asiaa (...) mä kuulen mut sit kuulenko oikeesti" (Hanna)

"just mitä toi Hanna sano tosta kuuntelemisesta (...) kun se on sillai keskeinen meiän työssä muutenkin, ja lasten kanssa, vanhempien kanssa, kaikkien kanssa (...) meillä vanhoilla tavallaan se, että tavallaan on ollu niin monta kertaa niis tilanteissa et tavallaan odottaa jo et sieltä tulee toi sama juttu nyt, että voin oikeestaan täs vaihees jo ajatella muita asioita" (Seija)

Seijalle on siis mentortoiminnan myötä selkiytynyt kuuntelemisen ja keskittymisen merkitys kaikissa kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa, joita omassa työssään tulee vastaan. Seija näkee myös mentoroinnin oivana mahdollisuutena harjoitella kuunteluun ja keskittymiseen liittyviä taitoja, joita lastentarhanopettajan työssä tarvitaan. Myös Hanna kertoo kuuntelutaitojensa ja keskittymisensä kehittyneen.

"et ei lähe ite tekeen niitä tiettyjä tulkintoja, niinku että kun joku puhuu sulle, ni sä oot jo neljä lausetta edellä et sä oot siinä hetkessä niin niin sen huomaa et et siinä mä oon kehittynyt ja lapsille kun joskus tuntuu, että töissä vaan huitaset äkkiä lapsille, ni musta tuntuu, että mä oon nyt niinku, muistan oikeesti jopa joskus keskittyä siihen lapseen, pelkästään siihen hetkeen, siihen lapseen, etten mä oo jo katsomassa seuraavaa vessajonotusta, että ehkä se semmonen... pysähdyn kuuntelemaan" (Hanna)

Tiina kertoo myös kehittyneensä kuuntelussa ja varsinkin pysähtymisessä ja keskittymisessä, kun toinen tulee hänen kanssaan keskustelemaan.

"joku tulee sanoon et mulla ois hei yks asia, et mä (...) käännyn häneen päin ja keskityn siihen mitä mitä hän niinku sanoo (...) oikeesti keskittyy sen hetken ja antaa ajan sille kellä sitä asiaa oikeesti on" (Tiina)

Tiina myös kertoo, että on saanut muilta työpaikallaan hyvää palautetta. Toisille on jäänyt tunne, että Tiina on oikeasti kuunnellut, mitä heillä on sanottavana.

"oon saanu hyvää palautetta (...) ni olen ehkä itelleni vähän semmosta kuvitteellista hattua nostanu, et hyvä, et jossain menny vähän eteenpäin (naurua)" (Tiina)

Kuuntelutaitojen lisäksi mentorit kertovat kehittyneensä muissakin taidoissa, jotka myös siirtyvät omaan työhön. Haastatellut mainitsivat muun muassa oman mukavuusalueen ulkopuolelle menon, keskeneräisyyden sietämisen ja oman organisointikyvyn lisääntymisen. Riikka kertoo oppineensa ottamaan helpommin puheeksi negatiivisia tunteita mentorointitilanteessa ja uskoo puheeksi ottamisen käytäntöjen siirtyvän myös itse työhön. Pirjo puolestaan pohtii elinikäistä oppimista

”must on hienoo et tässäkin iässä voi itseään kouluttaa lisää (...) pysyy pirteenä” (Pirjo)

Pitkänkin työuran tehneet hyötyvät itsensä kouluttamisesta ja kehittamisestä. Työ lasten parissa on vaativaa, ja toisinaan on hyvä pohtia omia toimintatapojaan. Uuden oppimisesta saa uutta intoa omaan työhön ja omat taidot kehittyvät. Aineiston perusteella mentoroinnista on paljon hyötyä myös mentorille itselleen. Mentoroinnista eivät siis hyödy vain aktorit vaan mentorointi kehittää koko työyhteisöä. Tästä hyötyvät niin työntekijät kuin lapset ja perheetkin.

6.2.2 Mentorin monet roolit

Tässä kappaleessa tarkastelen, mitä mentorit ajattelevat omasta roolistaan mentorina. Aineistossa mentorit määrittivät, millaisia he ovat mentoreina. Muutama haastateltu myös pohti yleisellä tasolla, millainen on hyvä mentori. Seuraavassa erittelen tarkemmin haastateltujen vastauksia. Lopussa vielä tarkastelen, millaisia haasteita mentorilla voi mentorin roolissa toimiessaan olla.

Mentoreiden vastauksissa toistuivat hyvin samankaltaiset määritelmät. Rinnalla kulkija toistui kolmen mentorin määritelmässä, opas ja oppaana oleminen esiintyi myös kolmen vastaajan määritelmissä, tuki ja tukeva kollega toistui kuuden eri haastateltavan puheessa. Samojen määritelmien toistumiseen saattoi vaikuttaa haastattelun tilanne. Samassa haastattelussa olevien vastaukset olivat monesti keskenään samankaltaisia. Huomattavaa on kuitenkin, että samankaltaiset vastaukset toistuivat kaikissa kolmessa haastattelussa.

Useimmin mainitut määritelmät – rinnalla kulkija, opas ja tukeva kollega – voi jakaa kahteen eri tyyppiseen mentorina toimimisen tapaan. Ensimmäinen näistä on tuki ja rinnalla kulkija. Tässä tavassa korostuu aktorin aktiivinen osallistuminen mentorointiin. Mentori sen sijaan ottaa passiivisemmän roolin. Toinen mentorina toimimisen tapa on oppaana oleminen. Tässä tavassa mentorin roolin voi nähdä aktiivisena toimijana, ohjaajana ja opettajana. Huolimatta siitä, että

nämä mentorina toimimisen tavat poikkeavat toisistaan, useimmat haastatelluista kokivat toimivansa mentoreina molemmilla tavoilla. Mentorit siis vaihtelevat toimintatapojaan tilanteen ja tarpeen mukaan.

Tuki ja rinnalla kulkija

Siinä missä oppaana oleminen on aktiivinen rooli, tukena olemisen voi nähdä passiivisempänä toimintana. Esimerkiksi Pirjo korosti aktorin aktiivisuutta sanomalla, että ei anna valmiita malleja, vaan auttaa aktoreita löytämään omat ratkaisunsa. Pirjo tukee ihmisiä, jotta he uskaltavat sanoa ajatuksensa ääneen. Myös Heli kertoi olevansa rinnalla kulkija ja yrittävänsä olla tuomatta omia mielipiteitään aktiivisesti esiin. Heli luonnehtii itseään tueksi ja kollegaksi. Myös Virpi kertoi olevansa Helin tavoin tuki ja kollega. Riikka korosti myös aktorin osuutta sanomalla, että aktori päättää, minkä verran mentori antaa tukeaan. Aktori voi siis itse säädellä vuorovaikutusta ja tuen tarvetta. Riikka luonnehtii itseään toisten rinnalla olevaksi kollegaksi ja pysyväksi tueksi.

Pauliina määrittelee itsensä mentorina rinnalla kulkijaksi, peiliksi ja sparraajaksi. Pauliinan määritelmistä juuri peili on mielenkiintoinen, sillä tässä yhteydessä peilinä oleminen vaikuttaa passiiviselta roolilta. Aktorin tehtäväksi jää poimia merkityksiä mentorin ja aktorin välisestä vuorovaikutuksesta vertailemalla ja omaksumalla.

Opas

Oppaan rooliin liittyy aktorin ohjaaminen. Monet haastatelluista mainitsivat yhdeksi roolikseen nuorempien oppaana olemisen. Hanna kokee olevansa mentorina rinnalla kulkevan kuuntelijan lisäksi nuorempien opas. Myös Riikka kokee luontevaksi ohjaavana oppaana olemisen nuoremmille. Tiina kertoo olevansa tuki ja opas, joka ohjaa oikeaan suuntaan. Tiina pohtii, että toimii mentorina samalla tavoin kuin toimii opiskelijoille ohjaajana.

Mentorin rooli oppaana korostuu haastateltujen määritelmissä erityisesti silloin, kun mentoroinnin kohteena on selkeästi nuorempi ja kokemattomampi aktori. Kun mentoroinnin kohde on nuorempi ja vähemmän työkokemusta omaava uusi työntekijä, mentorin roolin aktiivinen puoli nousee esiin. Oppaan aktiivisesta roolista huolimatta myös aktorilla on vastuu omasta kehittämisestään. Esimerkiksi Tiina kertoo olevansa ohjaaja, joka saa aktorit pohtimaan omaa tapaansa tehdä työtä.

Kaiken kaikkiaan vastaukset luovat vaikutelman, että mentorit haluavat aktorin olevan mentoroinnissa aktiivinen osapuoli. Mentorin rooli on tukea aktoria ja tämän kehittymistä

hienovaraisesti ja lempeästi rinnalla kulkien sekä tilanteen mukaan myös aktiivisesti opastaen. Oppaana oleminen korostui silloin, kun aktori on nuorempi ja kokemattomampi tai uusi työntekijä työyhteisössä. Tällöin mentorilla nähtiin olevan aktiivisempi rooli kuin silloin, jos aktorina on tuttu työkaveri, jolla on jo työkokemusta. Tällöin mentorin roolina oli toimia rinnalla kulkijana ja tukijana aktorin ammatillisessa kasvussa.

Kulttuurin jakaja ja kollega

Kahden eri mentorina toimimisen tavan – rinnalla kulkevan tuen sekä oppaan – ulkopuolelle jäi muutama määritelmä. Hanna luonnehti itseään kulttuurin jakajaksi, sillä Hannan mukaan joka talossa on oma kulttuurinsa. Uudelle nuorelle työntekijälle talon tavat eivät ole tuttuja, joten kulttuurin jakamisen voi nähdä eräänlaisena uuden työntekijän perehdyttämisenä.

Kollega toistui myös usean mentorin määritelmässä. Koska mentori on myös aktorin vertainen, eli he molemmat ovat päteviä lastentarhanopettajia, moni mentori mainitsi olevansa myös neutraali kollega toimiessaan mentorin roolissa.

Ihanteellinen mentori

Muutama haastateltava myös pohti, millainen on hyvä mentori ja mitä hyvältä mentorilta vaaditaan. Mentorilla tulee olla työkokemusta. Toisia lastentarhanopettajia on mahdotonta mentoroida, jos oma työkokemus on kovin vähäinen. Työkokemuksen tulee olla laaja-alaista ja tieto syvällistä. Mentorin tulee myös osata luoda mentorointitilanteeseen turvallinen ilmapiiri. Lisäksi on oleellista, että mentorilla on hyvät vuorovaikutustaidot, sillä mentorointisuhde on vuorovaikutussuhde. Mentorin hyvät kuuntelutaidot nousivat tärkeäksi mentorin ominaisuudeksi. Pirjo tiivistää sen, mikä mentorina olemisessa on oleellisinta:

”Keskity, kuuntele ja kysele.” (Pirjo)

Roolissa toimimisen haasteet

Mentorin rooli on yksi lastentarhanopettajan rooleista. Yhden päivän aikana lastentarhanopettajalla voi olla monta eri roolia. Roolista toiseen vaihtaminen nopeassa tahdissa voikin olla haastavaa. Kuten aiemmin ensimmäisessä, mentoriksi kasvamisen prosessia käsittelevässä tutkimuskysymyksessä kävi ilmi, mentorina oleminen on jokaiselle haastateltavalle uusi rooli. Heidän mukaansa uuden roolin ottaminen ja siinä toimiminen on haastavaa. Heli toteaa, että *”pitää luottaa siihen omaanki osaamiseensa (...) jotenki kun se on niin uus rooli kumminkin”*. Virpi taas on kokenut haasteellisena sen, miten uskaltaa heittäytyä mentorin rooliin ja *”itse päästää itsestä*

irti”. Annea oma rooli on erityisesti mietityttänyt. Hän kertoo, että varsinkin ensimmäisessä tapaamisessa hän ei tiennyt ”*mikä mä oikein oon ja kuka mä oon, et miten mun pitäis olla tässä*”. Riikka taas koki pulmallisena sen, että mentorin rooliin on ”hypättävä” suoraan lapsiryhmästä, eikä aikaa omalle orientoitumiselle ole: ”*asiat vielä vilisee aika vauhtia ennenku saat sitten itselle sen mentorinroolin päälle*”. Rooliin virittäytyminen eli lastentarhanopettajan roolista mentorin rooliin siirtyminen vaatii aikaa ja tämä on haasteellista päiväkotityössä, jota määrittää vahvasti kiire.

6.2.3 Mentorointi – moniammatillisesti vai ammattikohtaisesti?

Koska päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä, on oleellista myös pohtia, tulisiko mentoroinnin olla moniammatillista vai ammattikohtaista. Aineistosta nousi vahvasti esiin mentoreiden mielipide siitä, tulisiko mentoroinnin olla moniammatillista vai ei. Yhdeksästä haastattelusta seitsemän otti haastattelujen aikana kantaa mentoroinnin järjestämiseen. Kaikki seitsemän olivat enemmän ammattikohtaisen kuin moniammatillisen mentoroinnin kannalla. Osa oli sitä mieltä, että mentorointi tulee ehdottomasti järjestää ammattikohtaisesti.

”Musta se on jotenki ihan selvä, et me ollaan niinku ammattiryhmittäin.” (Seija)

”Opetellaan nyt niinku tällä porukalla tätä asiaa, tässä on jo ihan tarpeeks.” (Seija)

Seijan mielestä mentorointi on niin uusi asia, että siinä on tarpeeksi haasteita ilman moniammatillisuuden tuomaa lisämaustetta.

Suurin osa oli sitä mieltä, että ainakin aluksi on hyvä, että mentorointi on ammattikohtaista. Mutta myöhemmin, kun mentorointi ei työyhteisössä ole enää niin uusi asia, voisi moniammatillinen mentorointi olla mahdollista ja jopa työyhteisöä kehittävä. Pirjon mielestä aluksi on tärkeää, että mentorointi on ammattikohtaista, mutta myöhemmin moniammatillista mentorointia voisi olla ammattikohtaisen mentoroinnin rinnalla. Tiina huomauttaa, että aktorien ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta on erittäin tärkeää, että aluksi mentorointi on ammattikohtaista. Riikka myös toteaa, että koska lastentarhanopettajat katsovat päiväkotityötä ”eri vinkkelistä” kuin lastenhoitajat, tulisi mentoroinnin olla ammattikohtaista. Riikka pohti, voisivatko kaikki aktorit ja myös hän itse mentorina olla täysin rehellinen vai varooko jokainen sanomisiaan, jos mentorointitilanne on moniammatillinen. Hanna myös puolustaa ammattikohtaista mentorointia, koska lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksessa erilaiset velvoitteet kuin lastenhoitajilla. Tällä

Hanna viittaa muun muassa lastentarhanopettajien pedagogiseen vastuuseen. Myös Riikalla on samansuuntaisia ajatuksia.

”Eihän meitä turhaan oo koulutettu” (Hanna)

”Meitä kumminkin haastaa eri asiat työssä” (Riikka)

Seija huomautti, että myös hänellä itsellään ja muilla jo pitkän työuran tehneillä on tarve puhua omasta ammatillisuudesta, ja he kaipaavat, yhtälailla kuin nuoret uudet lastentarhanopettajat, syvällistä keskustelua lastentarhanopettajan työstä.

”Erityisesti näille nuorille, mut ihan yhtä paljon niinku vanhoille, kyllä (...) me vanhatki tarvitaan sitä, me ollaan välillä niinku ihan ulalla.” (Seija)

Seija siis näkee, että ammattikohtainen mentorointi palvelee myös hänen omaa ammatillista kehittymistään. Mentoroinnista on siis hyötyä myös mentorille itselleen ja hänen omalle ammatilliselle osaamiselleen.

Mentorointi on herättänyt keskustelu mentorien työyhteisöissä. Heli kertoo, että heidän työyhteisössään olisi tarvetta myös moniammatilliselle keskustelulle. Aineiston perusteella mentori on aina enemmän läsnä ja läheisempi oman talonsa aktoreille. Koska Helillä on mentoritavanaan kahden talon lastentarhanopettajat ja koska lastenhoitajamentori ei työskentele Helin omassa talossa, Heli kokee, että molemmissa taloissa mentoria vailla oleva ammattiryhmä jää aina vähemmälle. Tämä tuo Helin mielestä moniammatillisen mentoroinnin tarpeen.

Hanna taas totesi, että moniammatillinen mentorointi voisi olla käytännössä helpompi järjestää, koska hänen työpaikkansa on vuorohoitopäiväkoti, jossa mentoroinnin järjestäminen ylipäätään on haasteellista. Tästä huolimatta myös Hanna halusi aloittaa mentoroinnin ensin ammattikunnittain. Anne huomautti, että mentoroinnin järjestäminen moniammatillisesti vaatisi uudenlaista suunnittelua ja yhteistyötä niin johtajan kuin lastenhoitajamentorinkin kanssa.

Mentorien kommenttien perusteella voi todeta, että ainakin aluksi, kun mentorointi on työyhteisössä vasta vakiinnuttamassa paikkaansa, on tarkoituksenmukaisempaa järjestää mentorointia ammattikohtaisesti. Mentorit olivat vakuuttuneita, että tarvetta on erityisesti ammattikunnittain järjestettävälle mentoroinnille. Koska mentorointi on vielä uusi asia niin mentoreille itselleen kuin heidän työyhteisöilleenkin, ja mentoreiden oma mentoriksi kasvamisen prosessi on vielä kesken,

moniammatilliselle mentoroinnille ei ole juuri edes suotu ajatusta. Oleellista näyttää olevan, että mentorointi toimintana saadaan osaksi työyhteisöä, ja vasta sitten voidaan pohtia moniammatillisen mentoroinnin tarvetta ja sitä, millainen sen merkitys olisi työyhteisölle. Toimivan työyhteisön edellytys on vahva ammatti-identiteetti ja ammatillinen osaaminen. Tähän edellytykseen ammattikohtainen mentorointi vastaa hyvin.

7 POHDINTA

Tulosten analysoinnin jälkeen on vuorossa niiden tulkinta. ”*Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä*” (Hirsjärvi ym. 2007, 224). Tässä kappaleessa tarkastelen vielä tutkimukseni tuloksia suhteessa lähdekirjallisuuteen ja lopuksi teen tuloksista omia johtopäätöksiä. Tässä kappaleessa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja kerron eettisistä periaatteista. Lopuksi pohdin myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli mentoriksi kasvamisen prosessia. Aineiston perusteella haastateltujen mentoriksi kasvamisen prosessi oli vielä kesken. Osa oli omassa kasvun prosessissaan vielä alkuvaiheessa. Osalla sen sijaan oli jo jonkin verran kokemusta mentoroinnista, joten heidän mentoriksi kasvamisen prosessinsa oli keskivaiheessa. Mentoriksi kasvamisen prosessiin vaikuttavat monet tekijät. Merkittäviä olivat lähtökohdat, joista mentorkoulutukseen oli hakeuduttu. Prosessiin vaikuttivat oleellisesti myös mentorin oma työyhteisö sekä vertaisryhmä, eli toiset mentorit. Prosessin aikana mentoreilla oli monenlaisia haasteita, joilla oli myös merkittäviä vaikutuksia kasvun prosessiin.

Aineistosta nousi esille neljä erilaista lähtökohtaa ja kimmoketta mentorointikoulutukseen hakeutumiselle. Ne olivat aiempi vastaavanlainen toiminta, halu kehittyä ja kehittää, mentorille sopivat omat henkilökohtaiset ominaisuudet sekä viimeisenä mentorointikoulutukseen mukaan lähteminen ilman henkilökohtaista intressiä. Suurin osa eli kuusi haastateltua yhdeksästä oli lähtenyt mukaan mentorointikoulutukseen omasta aloitteestaan ja mielenkiinnostaan. Haastatelluista kolme oli sen sijaan päättänyt lähteä mukaan, koska muita halukkaita ei omasta työyhteisöstä ollut. Kaikille oli kuitenkin yhteistä se, että he olivat tyytyväisiä päätökseensä lähteä mukaan mentorointitoimintaan. Kokemus oli toistaiseksi ollut hyvä, mielenkiintoinen ja antoisa. Aineiston perusteella lähtökohdilla ei siis loppujen lopuksi ollut merkitystä siihen, millaisena mentorit kokivat mentorointitoiminnan haastattelujen hetkellä.

Aineiston perusteella mentoriksi kasvamisen prosessissa keskeiseksi teemaksi nousivat oman kehittymisen haasteet. Nämä haasteet jaoin analyysivaiheessa kolmeen kokonaisuuteen. Ensimmäisen kokonaisuuden muodostavat olosuhteista riippuvat haasteet. Näihin lukeutuvat muun muassa aika ja erityisesti sen puute. Toinen kokonaisuus koostuu mentorista itsestä lähtevistä haasteista, kuten epävarmuudesta. Kolmas haasteiden kokonaisuus liittyy aktoreihin ja muihin työyhteisön jäseniin, kuten johtajaan.

Yksi olosuhteista riippuviin haasteisiin kuuluva teema nousi aineistosta muita selkeämmin esiin, ja se oli aika ja sen puute. Usean mentorin mukaan mentortapaamisia on haasteellista järjestää kiireen täyttämässä arjessa. Sopivan ajan löytyminen mentoroinnille oli haastavaa niin vuorohoitopäiväkodeissa kuin ”tavallisissa” päiväkodeissakin. Osa mentoreista koki haasteelliseksi varmistaa, että aika riittää mentortapaamisen aikana. Monilla oli kokemuksia mentortapaamisista, joihin niin mentor itse kuin aktoritkin tulivat kiireellä suoraan lapsiryhmistä ja joissa mentorointi toteutettiin jatkuvasti kelloa vilkuillen, ajatukset joko vielä edellisessä lapsiryhmän toiminnassa tai tulevassa, mentortapaamisen jälkeisessä, toiminnassa. Mentortapaamisen rauhoittaminen ja ajan riittäminen tapaamisen aikana oli myös koettu pulmalliseksi. Mentoreiden näkökulmasta tärkeää olisikin riittävän ajan järjestäminen mentoroinnille. Tämä kuitenkin on haastavaa päiväkotityössä, jota kiire vahvasti leimaa.

Aineistosta kävi myös ilmi, että mentorin rooliin hyppääminen suoraan lapsiryhmästä ja lastentarhanopettajan roolista nopealla aikataululla oli haastavaa. Mentorit olisivat kaivanneet aikaa ja rauhallisen hetken, jotta he voisivat orientoitua ja virittäytyä mentorin rooliin. Kopakkalan (2005, 112) mukaan virittäytyminen muistuttaa keskittymistä ja valmistautumista. Virittäytymisellä tarkoitetaan sitä, että henkilö asettuu sopivaan mielen- ja kehontilaan tulevaa toimintaa tai tapahtumaa varten. Henkilön virittäytyessä uuteen tilanteeseen, hänen täytyy luopua edellisistä rooleista. Se ei aina ole helppoa. Tämä käy ilmi myös tässä tutkimuksessa. Mentorit kokivat haasteellisena mentorin rooliin virittäytymisen ja lastentarhanopettajan roolista luopumisen. Tämän taustalla on myös päiväkotiarkea leimaava kiire. Aikaa omalle orientoitumiselle ei työpäivän aikana ole.

Toisesta, mentorista itsestä lähtevien haasteiden kokonaisuudesta vahvimpana esiin nousi mentorin oma epävarmuus ja jännitys. Mentorina toimiminen oli kaikille haastatelluille uusi rooli, ja tämä rooli koettiin haastavana, koska omiin kykyihin ja osaamiseen ei vielä luotettu tarpeeksi. Tämäkin

on monilla varmasti vain kokemuksen puutetta, sillä monilla mentorointi ja mentorina toimiminen olivat uusia asioita ja kokemukset olivat vähäisiä.

Kolmas kokonaisuus keskittyi muista aiheutuviin haasteisiin. Osalla esimerkiksi yhteistyö lastenhoitajamentorin kanssa ei ollut ollut odotusten mukaista. Johtajan kiireet koettiin myös haasteeksi, sillä yhteistä keskustelua johtajan kanssa olisi kaivattu enemmän. Yksi mentori kertoi myös kokeneensa vähättelyä oman tiiminsä lastenhoitajalta. Työyhteisöissä on ollut myös paljon ennakkoluuloja mentorintia kohtaan. Työyhteisöissä on ajateltu, että mentorointi on aikaa vievää ja että mentorointiin käytetty aika on pois jostain tärkeämmästä työstä. Haasteena on ollut saada lastentarhanopettajia lähtemään mukaan mentorointitoimintaan. Collinin (2007, 151-152) mukaan systemaattiset mentorointiohjelmat ovat lisääntyneet työpaikoilla, kun on huomattu, että lähivuosina kokenut työvoima jää eläkkeelle. Mentorointia tulisi räätälöidä työpaikkojen mukaan. Se mikä toimii yhdessä paikassa ei välttämättä toimi jossain toisessa. Mentorointi ei yleensä onnistu, jollei sitä ole suunniteltu kiinteäksi osaksi työpaikan arkea ja työtehtäviä. Tällöin mentorointi ei tunnu ylimääräiseltä tai irralliselta. (Collin 2007, 151-152.) Mielenkiintoista oli myös kahden mentorin pohdinta siitä, miksi pitkän työuran tuloksena syntynyt tietotaito eli hiljainen tieto heitetään pois. Tällöin hiljainen tieto häviää työyhteisöstä kokeneiden työntekijöiden siirtyessä eläkkeelle. Mentorit pohtivat, miksi tietotaitoa ei uskalleta tai haluta jakaa ja antaa eteenpäin. Mentoreiden mukaan päiväkodeissa on jonkin verran vallalla ”keksi itse -kulttuuri”, eli omia, toimiviksi havaittuja tapoja ja toimintamalleja ei haluta jakaa toisille. Kupiaksen ja Salon (2014, 128) mukaan edelleen työelämässä joillain kokeneilla ammattilaisilla on tarve puolustaa omaa reviiriään ja osaamistaan, eikä omia ”*aarteitaan*” haluta jakaa muille.

Kaiken kaikkiaan mentorit kohtasivat monenlaisia haasteita oman mentoriksi kasvamisen prosessin alkutaipaleella. Haasteet kuitenkin näyttävät olleen osa kasvun prosessia, eikä niitä koettu ylivoimaisiksi tai lannistaviksi.

Työyhteisöllä eli mentorin työtovereilla, lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla, sekä erityisesti johtajalla on ollut suuri merkitys mentorin omassa mentoriksi kasvamisen prosessissa. Mentorin oman kasvun prosessin kannalta olennaista on, miten työyhteisö on ottanut mentoroinnin vastaan ja millaisia kokemuksia mentorit ovat mentoroinnista saaneet. Mentorien työyhteisöllä on ollut ennen mentorointitoiminnan aloittamista jonkinlainen ennakko-oletus siitä, mitä ja millaista mentorointi on. Osalla mentoreista työyhteisön ennakkokäsitys mentoroinnista on alusta alkaen ollut positiivinen, ja mentorointitoimintaan on lähdetty innolla mukaan. Monen haastatellun työyhteisöllä

ennakko-oletus mentoroinnista oli kuitenkin ollut negatiivissävytteinen. Monien työyhteisössä oli epäselvää, mitä mentorointi oikein on. Työyhteisö on ollut aluksi hämillään, ja monet mentorien työtoverit ovat olettaneet mentoroinnin olevan työlästä ja aikaa vievää. Kun mentorointi on tullut työyhteisölle tutuksi, asenteet ovat muuttuneet positiiviseen suuntaan. Aineiston perusteella näyttää siltä, että monissa työyhteisöissä uusi asia eli mentorointi saa ensin osakseen lievää vastustusta ja siitä nähdään vain sen vaatimukset. Kun asia tulee tutummaksi, huomataan sen monet hyvät puolet. Alussa siis on pientä muutosvastarintaa, mutta kun asia tulee tutuksi ja sen hyvät puolet nähdään, se otetaan pikkuhiljaa osaksi arkea. Positiiviset kokemukset mentoroinnista työyhteisössä tukevat ja vahvistavat mentorin roolia ja hänen omaa mentoriksi kasvamisen prosessiaan.

Yksi työyhteisön merkittävimmistä henkilöistä on johtaja. Aineiston perusteella johtajan merkitys mentorin omassa mentoriksi kasvamisen prosessissa on huomattava. Lähes kaikki kertoivat johtajan tuen olleen merkittävä osa mentoriksi kasvamisen prosessia. Kokemukset johtajalta saadusta tuesta olivat positiivisia. Johtajalla on suuri merkitys työyhteisön toimivuuteen ja siihen, miten mentorointi tulee osaksi arkea. Johtajalla on monessa asiassa päätösvalta ja aineiston perusteella monissa työyhteisöissä on tapana, että johtaja esimerkiksi merkitsee kalenteriin ja ilmoittaa, milloin mentorointitapaamiset pidetään ja näin ollen mahdollistaa mentortoiminnan sujumisen ja toimimisen, eli ajan ja tilan järjestämisen. Myös se, että johtaja näkee ja antaa ymmärtää, että mentorointi on tärkeää, heijastuu siihen, miten koko työyhteisö suhtautuu mentorointitoimintaan. Moni mentori on saanut johtajaltaan hyvää palautetta ja saanut käytännön vinkkejä mentorointiin. Muutama mentori kuitenkin ilmaisi, että olisi kaivannut enemmän osallisuutta johtajalta. Johtajan merkitys näyttää aineiston perusteella olevan huomattava mentorin omassa mentoriksi kasvun prosessissa ja koko mentortoiminnan sujuvuudessa.

Mentorin omaan mentoriksi kasvamisen prosessiin vaikuttavat keskeisesti myös vertaismentorit. Vertaismentorit ovat toisia mentorkoulutukseen osallistuneita lastentarhanopettajia eli mentorin vertaisia. Vertiamentorit ovat muissa yksiköissä työskenteleviä lastentarhanopettajamentoreita. Vertaisryhmän merkitys näyttäytyy vertaistuen jakamisessa. Monet mentorit kertoivat, että ovat saaneet vertaistukea omille tuntemuksilleen ja kokemuksilleen. On ollut huojentavaa kuulla, että muilla on ollut aivan samanlaisia haasteita omilla mentorointipoluillaan ja että mentori ei ole ainoa, jolla on esimerkiksi hankaluuksia aikataulujen yhteensovittamisen kanssa. Jakamalla kokemuksia vertaisten eli samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa, mentori kokee yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa tunnetta siitä, ettei ole ongelmiensa kanssa yksin (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156). Yksi mentori kertoi saaneensa vertaistukea myös oman yksikkönsä lastenhoitajamentorilta.

Vertaismentori voi tässä tapauksessa olla myös toisen ammattikunnan edustaja. Oli vertainen sitten toinen lastentarhanopettajamentori tai oman yksikön lastenhoitajamentori, vertaisryhmää pidettiin merkittävänä. Mahdollisuus päästä jakamaan omia kokemuksia ja kuulla, että muillakin oli samanlaisia haasteita, koettiin tärkeäksi.

Mentorin omassa mentoriksi kasvamisen prosessissa mentorin mentorointitaidot kehittyvät koko prosessin ajan. Mentorointitaidot kehittyvät aineiston perusteella muun muassa vuorovaikutustaitojen osalta. Vuorovaikutustaidoissa oleellista on mentorin kyky antaa mentorointihetkessä jakamaton huomio aktorille sekä taito ottaa vastaan se, mitä aktorilla on sanottavana. Suurin osa totesi omien taitojen kehittymisen olevan vielä aivan alussa, mikä on ymmärrettävää, sillä koko prosessi oli monilla vielä haastattelun hetkellä alkuvaiheessa. Hetken pohdiskeltuaan moni pystyi kuitenkin nimeämään osa-alueita, joilla he kokivat omien taitojensa kehittyneen. Vuorovaikutustaidot olivat yksi vahvimmin aineistosta esille nousseista teemoista. Koska mentorointi on vuorovaikutussuhde, jossa kuuntelu on merkittävässä osassa, mentorien vastaukset eivät yllätä. Onnistunut mentorointi vaatii, että mentori osaa kuunnella, mitä aktorilla on sanottavana. Todellinen kuuntelu on vaikeaa, koska kuunnellakseen toista, oma sisäinen mielen hälinä tulee vaimentaa (Kupias & Salo 2014, 166). Aineistosta nousi esille, että mentorit osaavat keskittyä entistä paremmin mentorointihetkeen ja aktoriin ja olla läsnä juuri siinä hetkessä. Monet ovat myös oppineet, että aktorille ja hänen ajatuksilleen täytyy antaa tilaa, eikä omia tulkintoja voi lähteä tekemään liian hätäisesti. Kupias ja Salo (2014, 167) toteavat, että kuunnellessa ei tule liian hätäisesti tehdä johtopäätöksiä, vaan keskustelun on hyvä antaa rauhassa virrata.

Kuuntelutaitojen lisäksi aineistosta nousi esiin armollisuus itseä kohtaan sekä keskeneräisyyden sietäminen. Näissä asioissa mentorit kokivat kehittyneensä. Mentorit kokivat myös oman ammatillisuutensa lisääntyneen. Mentorointitilanteissa saa paljon hyviä vinkkejä myös omaan työhön. Mentoroinnin myötä vahvistuneet taidot ja käytänteet siirtyvät myös omaan työhön. Eräs mentori kertoi, että oman osaamisen kehittymisen kannalta oleellisia ovat omat kokemukset mentorointitapaamisista ja erityisesti niiden analysointi, eli kuinka tilanteessa tuli toimittua. Hänen mukaansa omia kokemuksia analysoimalla oma tapa mentoroida jalostuu koko ajan. Itsereflektointi on hänelle merkittävä oman oppimisen väline.

Aineiston perusteella mentorien oma mentoriksi kasvamisen prosessi on siis edelleen kesken ja kaikki ovat vielä joko alku- tai keskivaiheessa omaa prosessiaan. Haastatteluhetkeen mennessä monet olivat kuitenkin edistyneet jo valtavasti, vaikka itse ensin kertoivat olevansa vielä aivan

alussa ja omaa osaamistaan oli vaikea pukea sanoiksi. Aineiston perusteella jo ensimmäiset kokemukset mentoroinnista näyttävät olevan merkittäviä oman mentoriksi kasvun kannalta, ja oppimista ja kehittymistä tapahtuu koko ajan. Mentoriksi kasvamisen prosessiin vaikuttavat mentorin oma työyhteisö, vertaisryhmä ja prosessin aikana koetut haasteet.

Toinen tutkimuskysymykseni tarkasteli sitä, millainen merkitys mentoroinnilla on mentorille itselleen hänen oman työnsä tukena. Tarkastelin sitä, miten mentorointi on tukenut mentorin omaa työtä ja millaista hyötyä mentorille on mentoroinnista ollut. Selvitin myös sitä, millaisena mentorit itse näkevät mentorin roolin. Lopuksi pureuduin siihen, tulisiko mentoroinnin olla ammattikohtaista vai moniammatillista.

Aineistosta nousi esiin paljon esimerkkejä siitä, millaista hyötyä mentorinnista on mentorille itselleen ja hänen omalle työlleen lastentarhanopettajana. Mentorointitilanteissa aktorit jakavat omia kokemuksiaan, ja näistä kokemuksista on mentorin mahdollista poimia hyviä vinkkejä omaan työhönsä. Monet mentorit kertoivat myös kaivanneensa itse keskustelua kollegoiden kanssa omasta ammatillisuudestaan ja mahdollisuutta reflektoida omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tällaiseen kollegiaaliseen keskusteluun mentortapaamiset antoivat oivan tilaisuuden. Eniten mentorit mainitsivat omien kuuntelutaitojensa kehittyneen. Monet kertoivat, että mentortoiminnan myötä heille on selkiytynyt kuuntelemisen ja tilanteeseen keskittymisen merkitys. Nummenmaan ja Karilan (2011, 49-50) mukaan kuunteleminen on olennainen osa keskustelun vuorovaikutusta. Kuuleminen ja kuunteleminen ovat kaksi eri asiaa. Kuuleminen on aistihavaintoja, kun taas kuunteleminen on aktiivista toimintaa. Kuunteleminen sisältää havaintoja, tulkintoja ja muistamista. Hyvä kuuntelija on aktiivinen, ja hän osoittaa ymmärtämystä. Hän kommentoi ilmeillä ja eleillä ja esittää tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Hän kuuntelee silmillään ja rivien välistä. Hän ei keskeytä toisen puhetta, vaan jaksaa kuunnella loppuun asti. Tutkimukseni perusteella kehittyneet kuuntelutaidot siirtyivät suoraan myös omaan perustyöhön. Mentoroinnista eivät hyödy vain aktorit vaan mentorointi kehittää koko työyhteisöä. Tästä hyötyvät niin työntekijät päiväkodeissa kuin lapset ja perheetkin.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin myös mentoreiden käsityksiä mentorin roolista. Aineistossa mentorit määrittelivät itse, millaisia he ovat mentoreina. Mentorit määrittelivät oman mentorin roolinsa hyvin yhteneväisin termein. Tuki ja tukeva kollega toistuivat kuuden eri mentorin puheessa. Rinnalla kulkija toistui kolmen mentorin määritelmässä, opas ja oppaana oleminen esiintyi kolmen vastaajan määritelmässä. Kaiken kaikkiaan määritelmät olivat hyvin samankaltaisia.

Rinnalla kulkeva tukeva mentori on mentori, joka korostaa aktorin omaa aktiivisuutta mentoroinnissa. Vastaukset luovat vaikutelman, että mentorit haluavat aktorin olevan mentoroinnissa aktiivinen osapuoli ja mentorin tehtävänä on tukea aktoria ja tämän kehittymistä hienovaraisesti ja lempeästi rinnalla kulkien. Vertaismentoroinnissa molemmat ovat päteviä omassa ammatissaan, eikä tilanteessa ole selkeää mestari-oppipoika-asetelmaa. Ohjaavana oppaana toimivan mentorin voi taas nähdä hieman aktiivisempänä mentorin roolina, jolloin aktorin rooliksi jää passiivisempi ote. Mentorit mainitsivat toimivansa oppaan roolissa erityisesti nuoremmille kollegoille, joiden työkokemus oli vähäisempää, ja jotka tarvitsivat vielä tukea ja aktiivisempaa mentoria oman ammatillisuutensa kehittämiseen. Mentorit vaihtelivat omaa rooliaan tilanteen ja tarpeen mukaan. Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 26–27) mukaan hyvälle mentorille on ominaista vaihtaa luontevasti otetta tilanteen mukaan. He ovat kuvailleet David Clutterbuckin mukaan rooleja niiden passiivisuus/aktiivisuus-asteella.

Mielenkiintoinen oli myös määritelmä peilinä olost. Peilinä ollessa mentori toimii kuin Shean (2002) määritelmässä: Hyvä kuuntelija ei tyrkytä omaa näkemystään, mielipiteitään ja ehdotuksiaan, vaan hän antaa aktorille mahdollisuuden nähdä ongelmansa yhteisen keskustelun avulla (Shea, 2002, 46). Mentorien kuvaukset omasta mentorin roolistaan vaikuttavat tukevan määritelmää, jonka mukaan mentori ja aktori ovat kollegoita ja vertaisia ja mentoroinnin tarkoituksena on vahvistaa ja tukea molempien ammatillista kehittymistä. Haastatellut olivat vielä prosessiin alku- ja keskivaiheessa, joten heille ei välttämättä ole vielä tarkentunut oma mentorin rooli, oli se sitten aktiivisempaa tai passiivisempaa. (Kts. Kupias ja Salo (2014) mentoroinnin neljä sukupolvea.)

Koska päiväkodit ovat moniammatillisia työyhteisöjä, tarkastelin tutkimuksessani myös sitä, tulisiko mentoroinnin olla moniammatillista vai ammattikohtaista. Kaikki asiaan mielipiteensä sanoneet mentorit olivat sitä mieltä, että mentoroinnin tulisi ainakin aluksi olla ammattikohtaista. Tätä perusteltiin sillä, että lastentarhanopettajat katsovat päiväkotityötä eri näkökulmasta kuin lastenhoitajat. Nuorten lastentarhanopettajien ammatillisen identiteetin kehittymisen katsottiin vaativan ammattikohtaista mentorointia, jossa keskustellaan siitä, mitä lastentarhanopettajan ammatillisuuteen kuuluu. Mentorointi oli myös työyhteisössä vielä niin uusi asia, että sen koettiin olevan helpommin haltuun otettavissa, kun se järjestettiin ammattikunnittain. Osa myös pohti, että ammattikunnittain tapahtuvassa mentoroinnissa voi olla vapautuneempi tunnelma eikä kenenkään tarvitse varoa sanomisiaan toisen ammattikunnan loukkaamisen pelossa. Toimintatutkimushanke Vermessä oli saatu myös samansuuntaisia tuloksia. Toiminnan epämuodollisuudessa piilee

mentoroinnin voima. Toimintatutkimus Vermessä opettajat kokivat ryhmäkokoonnutumiset voimaannuttavina siksi, että mentorointiryhmässä voi jakaa kokemuksia ja ajatuksia ilman suorituspainetta. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 44.) Toimivan työyhteisön edellytys on jokaisen työntekijän vahva ammatillinen identiteetti ja ammatillinen osaaminen. Tästä näkökulmasta ammattikohtainen mentorointi on tarkoituksenmukaista ja perusteltua.

7.2 Johtopäätökset

Mentorien oma mentoriksi kasvamisen prosessi oli tutkimushetkellä vielä kesken. Alussa monilla oli ollut epävarmuutta, koska mentorin rooli koettiin uudeksi ja oman osaamisen kehittyminen nähtiin olevan vielä aivan alussa. Tähän asti kokemus oli kaikkien haastateltujen mielestä ollut hyvä. Mentorointiprosessi tähän asti vaikuttaa onnistuneelta, koska esimerkiksi mentorikoulutukseen hakeutumisen lähtökohdat eivät olleet merkittäviä sen suhteen, miten prosessiin oli suhtauduttu ja millaisena mentorit itse näkivät mentorointiprosessin. Mentorin mentoriksi kasvamisen prosessiin vaikuttivat merkittävästi ensimmäiset kokemukset mentoroinnista omassa työyhteisössään ja työyhteisön suhtautuminen. Työyhteisön suhtautumiseen näytti vahvasti vaikuttavan se, millaisena työyhteisö mentoroinnin näki. Jos käsitys mentoroinnista oli epäselvä, työyhteisössä oli aluksi muutosvastarintaa, koska mentoroinnin kuviteltiin olevan työlästä ja vievän aikaa ”oikealta työltä”. Kun mentoroinnin olemus selkeni työyhteisössä, huomattiin sen tuovan työyhteisölle ja sen jäsenille paljon hyvää. Tämän seurauksena myös mentorit saivat positiivisia kokemuksia mentoroinnista, mikä tuki heidän omaa mentoriksi kasvamisen prosessia.

Prosessissa merkittävässä roolissa ovat erityisesti johtaja sekä vertaismentorit. Johtajan tukea prosessissa mentorit kuvailivat erittäin tärkeäksi. Johtaja mahdollisti mentorien mukaan mentoroinnin toteutumisen, muun muassa merkitsemällä mentorointiajat työyhteisön kalenteriin. Tällöin ne nähtiin tärkeinä tapahtumina, joille aikaa tuli järjestää. Vertaisryhmän merkitys oli myös oleellinen. Vertaisryhmässä mentorit saivat tukea toinen toisiltaan ja kokemuksia mentoroinnista vaihdettiin. Monien mentorien mukaan vertaistuen saaminen ja kokemusten jakaminen koettiin merkitykselliseksi ja voimaannuttavaksi. Mentorit olivat kokeneet myös monenlaisia haasteita mentoriksi kasvamisen prosessin aikana. Merkittävimmät haasteet liittyivät aikaan ja erityisesti sen puutteeseen. Päiväkotiarki kiireineen ja muutoksineen heijastui vahvasti myös mentorointiin. Mentoroinnin onnistumisen kannalta merkittäväksi yksittäiseksi tekijäksi

näyttää nousevan ajan järjestäminen mentoroinnille. Päiväkodeissa mentoroinnille tulee varata riittävästi aikaa, tarpeeksi usein. Mentorointitilaisuus kerran tai kaksi toimintakauden aikana on liian vähän. Ihanteellista olisi, että mentorointia olisi kerran kuukaudessa ja sille olisi varattu riittävästi aikaa, jotta mentorointitilaisuuteen ei kenenkään tarvitse tulla kiireellä suoraan lapsiryhmästä, vaan aikaa orientoitumiselle jäisi niin mentorille kuin aktoreillekin.

Tutkimuksen perusteella mentorinnille on tarvetta. Aineistosta nousi esiin, että mentoreiden työyhteisössä on paljon sijaisia ja uusia, nuoria lastentarhanopettajia, jotka kaipaisivat mentoria tukemaan omaa ammatillista kasvua. Myös mentorit itse mainitsivat, että mentoroinnille on tarvetta, koska kiireisessä päiväkotiarjessa on harvoin mahdollisuuksia ammatilliselle keskustelulle kollegoiden kanssa. Vertaismentorointi mentorinnin muotona sopii toteutettavaksi päiväkodeissa, koska työntekijöille on tärkeää päästä keskustelemaan ja jakamaan kokemuksia kollegoiden kesken. Tällöin niin mentori kuin aktorit voivat kehittää omaa ammatillisuuttaan ja oppia uutta. Vertaismentorinnin antia on lisäksi myös vertaistuki. Mentorinnista on paljon hyötyä lastentarhanopettajille, niin mentoreille kuin aktoreille. Hyödyt heijastuvat koko työyhteisöön sekä lapsiin ja perheisiin. Mentorit kokivat omien vuorovaikutustaitojensa parantuneen mentorinnin myötä, ja nämä taidot ovat siirtyneet myös omaan työhön.

Mentorit näkivät oman roolinsa mentorina tilanteesta riippuen joko passiivisena tai aktiivisena. Mentorit korostivat mentorinnissa aktorin omaa aktiivisuutta ja näkivät mentorointisuhteen tasavertaisena ja vuorovaikutuksellisena. Mentorin roolin aktiivisuus näyttäytyi esimerkiksi nuorempia ja kokemattomampia kollegoita mentoroitaessa, jolloin mentorit kokivat olevansa oppaita. Mentorin roolin passiivisuus taas näyttäytyi rinnalla kulkijan ja tukijan määritelmässä. Tällöin mentorit korostivat aktorin omaa aktiivisuutta mentorointiprosessissa. Myös neutraali kollega toistui monen mentorin määritelmässä. Rooli vaihteli sen mukaan, kuka aktorin roolissa kulloinkin oli. Tämä osoittaa sen, että mentoreilla on tilannetajua ja he osaavat muokata toimintaansa aktorin tarpeiden mukaan. Se mikä toimii yhdelle, ei välttämättä toimi toiselle. Vaikka mentorit itse arvioivat oman osaamisensa olevan vielä alussa. Tämän tutkimuksen perusteella voi kuitenkin päätellä, että monet ovat jo tässä vaiheessa osaavia mentoreita, vaikka prosessi on vielä kesken ja kehitystä ja oppimista tapahtuu koko ajan.

Tutkimuksen perusteella kaikki mentorit olivat ammattiliskohtaisen mentorinnin kannalla, mutta näkivät tulevaisuudessa mahdollisuuden myös moniammatilliselle mentoroinnille. Näyttääkin siltä, että erityisesti ammattiliskohtaiselle mentoroinnille on tarvetta ja lastentarhanopettajan ammatillisen

kehittymisen kannalta ammattikohtainen mentorointi on erittäin perusteltua. Kiireisessä päiväkotityössä aikaa kollegiaaliselle keskustelulle on harvoin ja varsinkin nuorille uusille lastentarhanopettajille kollegiaaliset keskustelut olisivat merkityksellisiä juuri ammatillisen kehittymisen näkökulmasta.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mentoroinnille varhaiskasvatuksessa on tarvetta. Mentorointi näyttäytyy hyödyllisenä. Siitä hyötyvät niin aktorit kuin mentorit itsekkin. Tämä heijastuu koko työyhteisöön sekä lapsiin ja perheisiin.

7.3 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisessa tutkimuksessa arvioinnilla tarkoitetaan tutkimuksen ja tutkimusprosessin luotettavuutta. Tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja tutkimusraportit sisältävät usein paljon tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 2003, 210). Tässä kappaleessa pohdin tutkimukseni ja tutkimusprosessin luotettavuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa on vaikea ennalta arvioida, minkä kokoinen aineisto on riittävä. Aineistoa ei kannata ahnehtia liikaa. Analyysi on kattava silloin, kun sen tulkinta ei pohjaudu yksittäisiin poimintoihin. Huomiota tulee kiinnittää myös aineiston arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Toisen tutkijan tulee voida tehdä samat tulkinnot aineistosta. (Eskola & Suoranta 2003, 215-216). Itselläni aineistona oli valmis aineisto, joka sisälsi kolme focus group -haastattelua. Aloitin kolmesta haastattelusta, ja aineistoa olisi voinut kerätä itse lisää, jos valmis aineisto olisi vaikuttanut riittämättömältä. Aineisto oli kuitenkin mielestäni laaja ja runsas, joten koin sen sopivaksi. Aineistossa oli myös jonkin verran materiaalia, joka itseltäni jäi vielä käyttämättä, koska se ei sopinut omiin tutkimuskysymyksiini.

Itse koin aluksi haastavana valmiin aineiston käyttämisen. Tutkimuskysymyksiä oli haastava laatia, kun itse ei ollut vielä tutustunut aineistoon. Kysymykset tarkentuivatkin vielä siinä vaiheessa, kun aineisto tuli tutummaksi. Kysymysten määrittely tuntui haasteelliselta juuri sen takia, että itse en ollut suunnittelemassa haastattelurunkoa enkä ollut itse tekemässä haastatteluja. Itseäni jäi myös mietityttämään, jääkö jotain oleellista puuttumaan, kun en itse ole ollut haastattelutilanteessa mukana. Esimerkiksi haastatteluja kuunnellessa ja litteroidessa mietin sitä, että äänenpainot kertovat

kyllä paljon, mutta eleiden ja ilmeiden puuttuminen voi silti vaikuttaa siihen, miten kuulemaansa tulkitsee.

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta valmis aineisto myös hyvä, sillä en ole koskaan henkilökohtaisesti tavannut haastateltavia enkä tiedä heistä muuta kuin etunimen, joka on tutkimukseen muutettu, anonymisoitu. Näin ollen minulla ei ollut minkäänlaisia ennakko-oletuksia tai asenteita kenestäkään, eikä mitään valmiita tulkintoja, vaan aineistoa on analysoitu täysin haastattelujen eli aineiston perusteella. Valmis aineisto mahdollistaa puolueettoman tulkinnan. Valmiilla aineistolla on siis niin hyviä kuin huonojakin puolia. Omasta näkökulmastani tässä tapauksessa hyviä puolia oli huonoja enemmän.

7.4 Tutkimuksen eettisyydestä

Tutkimusta tehdessään tutkija tekee lukuisia eri päätöksiä, ja siten tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana. Tutkimustyötä tehdessä eteen tulee monia isoja ja pieniä kysymyksiä. Näihin ei ole olemassa valmiita vastauksia ja aukotonta säännöstöä, vaan tutkijan on itse tehtävä ratkaisut. Tunnistaessaan eettisten kysymysten problematiikan tutkija todennäköisesti tekee eettisesti asiallista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2003, 52.)

Tutkimusta tehdessä tutkijan on otettava huomioon tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset kysymykset. Tutkimusta tehdessä tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tuloksena on eettisesti hyvä tutkimus. Suomessa on julkisia elimiä, joiden tehtävänä on ohjata ja valvoa tutkimushankkeiden asianmukaisuutta ja eettisyyttä. Esimerkiksi opetusministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeet tieteellisten menettelytapojen noudattamiseen. Samoin yliopistojen eettiset toimikunnat ovat laatineet eettisiä menettelytapaohjeita ja periaatteita. Ihmisarvon kunnioittamisen tulee olla tutkimuksen lähtökohtana. Ihmisille tulee antaa mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkimustyön kaikissa vaiheissa tulee välttää epärehellisyyttä. Huomioon tulee ottaa ainakin seuraavat periaatteet: Toisten tekstiä ei plagioida. Testiä lainatessa lainaus tulee osoittaa lähdemerkintöin. Tuloksia ei saa yleistää kritiikittömästi, niitä ei sepitetä eikä kaunistella. Raportointi ei saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 23-26.)

Eskola ja Suoranta (2003, 56-59) korostavat tietojen käsittelyssä luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä. He myös toteavat, että eettisten ongelmien tunnistaminen ja välttäminen vaatii tutkijalta ammattitaitoa. Oman tutkimuksen ongelmakohtien huomaaminen vaatii tiettyä herkkyyttä. Luottamuksellisuudella tarkoitetaan niitä sopimuksia ja lupauksia, joita aineistonkäytöstä on tehty tutkittavien kanssa. Aineisto, jota saa käyttää vain aineiston kerääjä sekä aineisto, joka on arkistoitu tiedeyhteisön laajempaan käyttöön, ovat yhtä luottamuksellisia. (Kuula 2011, 88.)

Yksi tunnetuin tutkimuseettinen normi on tunnistettavuuden estäminen. Lähtökohtana on suojella tutkittavaa mahdollisilta negatiivisilta vaikutuksilta. (Kuula 2011, 201.) Aineistoa tulee käsitellä huolellisesti, jottei tutkittavien yksityisyyden suoja vaarannu. Aineiston säilyttämisen ja sähköisen siirtämisen kanssa tulee olla erityisen huolellinen. Tutkimusta varten kerättyä aineistoa voi käyttää vain tutkimustarkoituksiin. (Kuula 2011, 208-209.)

Kvalitatiivisen aineiston keskeisimmät tavat anonymisoinnissa:

- henkilönimien ja muiden erisnimien (työpaikat, koulut, asuinalueet) poistaminen tai muuttaminen
- arkaluontoisten tietojen harkinnanvarainen poistaminen tai muuttaminen
- taustatietojen luokittelu kategorioihin

Yleisin anonymisointikeino on erisnimen muuttaminen peitenimeksi. Kun muutokset tehdään jo litterointivaiheessa, prosessi pysyy hallinnassa. Olennaista on käyttää aineistossa samoja peitenimiä kuin julkaisuotteissa. Luokittelu on parempi vaihtoehto kuin taustatietojen poistaminen kokonaan. Tunnistamisriskin pienentämiseksi taustatietoja voi luokitella esimerkiksi mainitsemalla sukupuolen, ikähaarukan (esim. 30-35v.), ammatin, perheen (kaksi alle kouluikäistä lasta) ja asuinpaikan (kaupunki Länsi-Suomen läänissä). (Kuula 2011, 214-215 ja 218.) Itse muutin haastateltujen lastentarhanopettajien erisnimet peitenimeksi juuri litterointivaiheessa, jolloin samat peitenimet ovat käytössä myös tässä tutkielmassa. Haastatteluissa esiin tulleet muiden henkilöiden nimet muutin myös peitenimiksi, esimerkiksi haastateltujen esimiesten nimet. Asuin- ja työpaikan sijainnin määrittelin erääksi yli 100 000 asukkaan kaupungiksi. Muita taustatietoja haastatteluissa ei juuri esille tullut, eikä ne tutkimuksen kannalta oleellisia edes olisi olleet. Tutkielman valmistumisen jälkeen aineisto, joka on äänitiedostoina, hävitetään.

7.5 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni keskittyi mentoriksi kasvamisen prosessin alku- ja keskivaiheeseen sekä tekijöihin, jotka vaikuttivat näissä vaiheissa. Tästä olisi hyvä jatkaa tutkimusta, ja selvittää, miten prosessi on edennyt näiden vaiheiden jälkeen. Monet haastatelluista ilmaisivat oman mentoriksi kasvamisen prosessinsa olleen alkuvaiheessa, kun aineisto kerättiin loppuvuonna 2014. Tämän jälkeen mentorointi on varmasti monien mentorien työyhteisössä jo vakiinnuttanut paikkaansa ja olisikin mielenkiintoista selvittää, missä vaiheessa mentorit nyt keväällä 2015 kokevat olevansa. Tutkimisen arvoista olisi myös se, millaista hyötyä mentorit ovat kokeneet saaneensa mentoroinnista, kun oma kasvun prosessi on edennyt pidemmälle, ja kokemuksia mentorina toimimisesta on enemmän. Kiinnostavaa olisi myös selvittää, millainen vaikutus mentoroinnilla on ollut koko työyhteisöön. Tutkimukseni aineistossa mentorointi oli järjestetty ammattikunnittain, mitä haastatellut pitivät hyvänä asiana. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella, millaista olisi moniammatillinen mentorointi ja millaisia hyötyjä varhaiskasvatuksen työntekijät kokisivat saavansa moniammatillisesta mentoroinnista. Mentorointi on hyödyllinen henkilöstön kehittämisen väline ja tutkimusmahdollisuudet ovat rajattomat niin varhaiskasvatuksessa kuin muillakin aloilla.

LÄHTEET

Alred, G., Garvey, B. & Smith, R. 2000. Mentorointi. Helsinki: Inforviestintä.

Anderson, E. & Shannon, A. 1995. Toward a conceptualization of mentoring. Teoksessa: Kerry, T. & Mayes, A. S. (toim.) Issues in mentoring. London : Routledge, 25–34.

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–154.

Eby, L. T. , Rhodes, J & Allen, T. D. 2010. Definition and evolution of mentoring. Teoksessa: Allen, T. D. & Eby L. T. (toim.) The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach. John Wiley & Sons

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forss-Pennanen, P. 2002. Moniammatillisen työn haasteita ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Korhonen, R. & Neitola, M. (toim.) Päivähoito muutoksessa. Oulu: Varhaiskasvatus 90, Oulun yliopistopaino, 25–29.

Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa: Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Heikkinen, H.L.T, Jokinen H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. Verme Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Jokinen H. & Tynjälä, P. (toim.) Verme Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–85.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus

Juusela, T. 2010. Mentorointi työyhteisössä: ajetaanko tandemilla? Helsinki: Edita

Karila, K. & Kupila P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kaunisto, S.-L., Estola, E. & Niemistö, R. 2010. Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen H. & Tynjälä, P. (toim.) Verme Vertaismentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lastentarha 5/14 Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–187.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemi, H. & Siljander, A. M. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pask, R. & Joy, B. 2007. Mentoring - coaching : a guide for education professionals. Maidenhead : Open University Press.

Pitton, D. E. 2006. Mentoring novice teachers: fostering a dialogue process. California: Thousand Oaks, Corwin.

Portner, H. 2003. Mentoring new teachers. California: Thousand Oaks, Corwin Press.

Shaw, R. 1995. Mentoring. Teoksessa: Kerry, T. & Mayes, A. S. (toim.) Issues in mentoring. London : Routledge, 260–267.

Shea, G. 2002. Mentoring: How to develop successful mentor behaviors. California: Menlo Park, Crisp Publications, cop.

Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. 2008. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A, 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–90.

Liite 1(1)

Käsitekartta mentoriksi kasvamisen prosessista analyysin alkuvaiheessa.

